

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN
Departamento de Didáctica y Organización Escolar



**EL TRATAMIENTO EDUCATIVO DE LA
VIOLENCIA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL.**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR
PRESENTADA POR

Tessie Geovanna Torres Cantú

Bajo la dirección del doctor

Primitivo Sánchez Delgado

Madrid, 2011

ISBN: 978-84-694-2819-1

© Tessie Geovanna Torres Cantú, 2010

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR



TESIS DOCTORAL

**EL TRATAMIENTO EDUCATIVO DE LA VIOLENCIA EN
LA EDUCACIÓN INFANTIL**

TESSIE GEOVANNA TORRES CANTÚ

DIRECTOR: Dr. D. PRIMITIVO SÁNCHEZ DELGADO

MADRID, 2010

“Las semillas de la violencia se siembran en los primeros años de la vida, se cultivan y se desarrollan durante la infancia y comienzan a dar sus frutos malignos en la adolescencia. Estas simientes se nutren y crecen impulsadas por los mensajes y agresiones crueles del entorno social hasta llegar a formar parte inseparable del carácter del adulto”.

Rojas Marcos, L. 2005, p. 92).

AGRADECIMIENTOS

Esta investigación agradece de forma general el esfuerzo a todas las personas que han colaborado en su realización con sus aportaciones, mediante su interés, orientación, ayuda, apoyo y afecto.

En concreto a los dos centros donde se han llevado a cabo las investigaciones y en especial a sus directoras, las tutoras, los estudiantes y las familias de los grupos participantes; al profesorado, los jefes de estudio, los orientadores y los docentes de apoyo, que sin su ayuda y colaboración este proyecto no hubiera sido posible.

A mi director de tesis, Doctor Primitivo Sánchez Delgado, que se ha esforzado en guiar este estudio, al orientarme y ayudarme a corregir mis errores; me ha brindado gran parte de su tiempo y me ha apoyado en todo momento, dándome el ánimo necesario para no decaer.

A la Secretaría de Educación Pública y el Sindicato de la Sección 50 de Maestros del Estado de Nuevo León, México; que me han brindado todo su apoyo y confianza al permitirme estudiar en el extranjero conservando mi trabajo y mi sueldo.

Indudablemente a mi familia, especialmente a mi padre y a mi madre, que con su cariño me han ayudado y apoyado siempre a luchar por conseguir mis metas y a no rendirme hasta lograr alcanzarlas.

A mi marido que me ha tolerado y soportado en los malos momentos, y ha estado a mi lado apoyándome, ofreciéndome estabilidad y comprensión.

A Dios que me ha proporcionado los medios y la fortaleza necesaria para alcanzar mis metas.

Al jurado que se que valorará mi trabajo y me dirán las fallas en que he incurrido con la seguridad que las tomaré en cuenta para lograr una superación más completa.

Muchas gracias a todos.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS.....	3
INTRODUCCIÓN.....	5
I. MARCO CONCEPTUAL Y TEÓRICO: LA NATURALEZA, LAS FORMAS Y EL TRATAMIENTO DE LA VIOLENCIA INFANTIL.....	17
1. EL CONFLICTO.....	19
1.1. Aproximación conceptual.....	19
1.2. El origen.....	22
1.3. Es necesario para la vida.....	24
1.4. La visión negativa.....	27
1.5. Síntesis del capítulo.....	28
2. LA VIOLENCIA.....	31
2.1. La conceptualización.....	33
2.2. Las causas.....	35
2.2.1. <i>Los factores psicológicos</i>	36
2.2.1.1. La agresividad.....	36
2.2.1.2. Las teorías activas.....	37
2.2.1.3. Los factores causales internos del ser humano.....	39
2.2.1.4. El desarrollo evolutivo del infante.....	40
2.2.2. <i>Los factores sociales</i>	59
2.2.2.1. El entorno social.....	61
2.2.2.2. Los medios de comunicación.....	83
2.2.2.3. Los videojuegos.....	89
2.2.2.4. La familia.....	90
2.2.2.5. La escuela.....	110

2.3. La violencia escolar.....	132
2.3.1. <i>La atribución causal.....</i>	142
2.3.2. <i>Los tipos de agresiones.....</i>	144
2.3.2.1. La agresión física.....	153
2.3.2.2. La agresión verbal.....	154
2.3.2.3. La agresión psicológica.....	154
2.3.2.4. La agresión sexual.....	155
2.3.3. <i>Los agentes.....</i>	156
2.3.3.1. La víctima.....	158
2.3.3.2. El agresor.....	166
2.3.3.3. El espectador.....	173
2.3.3.4. El profesorado.....	176
2.3.4. <i>Las consecuencias.....</i>	180
2.3.4.1. Las conductas disruptivas.....	181
2.3.4.2. Los comportamientos antisociales.....	190
2.3.4.3. El racismo y la xenofobia.....	192
2.3.4.4. El acoso escolar.....	197
2.3.4.5. El absentismo escolar.....	203
2.3.4.6. El fracaso escolar.....	204
2.3.4.7. El abandono escolar.....	208
2.4. Síntesis del capítulo.....	208
 3. EL TRATAMIENTO EDUCATIVO DE LOS CONFLICTOS Y LA VIOLENCIA.....	215
3.1. Algunas técnicas consideradas adecuadas para el tratamiento de la violencia.....	216
3.1.1. <i>La disciplina.....</i>	216
3.1.2. <i>Las recompensas- halagos.....</i>	217
3.1.3. <i>La solución de conflictos sin violencia.....</i>	218
3.1.3.1. Niveles en el tratamiento de los conflictos.....	224
3.1.3.2. Negociaciones para la resolución de conflictos.....	226
3.1.4. <i>La mediación escolar.....</i>	240
3.1.5. <i>El role playing o simulación.....</i>	250

3.1.6. <i>La educación preventiva</i>	254
3.2. Otras técnicas consideradas menos recomendables	268
3.2.1. <i>El arbitraje</i>	268
3.2.2. <i>Los castigos</i>	269
3.2.3. <i>La indiferencia</i>	271
3.2.4. <i>El tiempo fuera</i>	272
3.2.5. <i>Las expulsiones</i>	272
3.3. Intervenciones educativas	272
3.3.1. <i>Algunas intervenciones internacionales</i>	273
3.3.2. <i>Intervenciones en México</i>	275
3.3.3. <i>Intervenciones en España</i>	277
3.4 Síntesis del capítulo	280
 4. LA EDUCACIÓN INFANTIL	287
4.1. Fundamentos legales de la educación infantil	288
4.1.1. <i>Bases legales y normativas de la educación mexicana</i>	289
4.1.2. <i>Bases legales y normativas de la educación española</i>	291
4.2. Currículum escolar	294
4.3 Estructura curricular	297
4.3.1. <i>Estructura de la propuesta educativa mexicana</i>	298
4.3.2. <i>Estructura de la propuesta educativa española</i>	305
4.4. Fines	312
4.4.1. <i>Finalidades de la educación infantil mexicana</i>	313
4.4.2. <i>Finalidades de la educación infantil española</i>	314
4.5. Objetivos	315
4.5.1. <i>Propósitos fundamentales de la educación infantil mexicana</i>	316
4.5.2. <i>Objetivos generales de la educación infantil española</i>	318
4.6. Principios metodológicos	319
4.7. Metodología	333
4.8. Planeación	354
4.9. Intervención educativa	357
4.10. Evaluación	361
4.11. Comunidad educativa	377

4.11.1. Alumnado.....	378
4.11.2. Profesorado.....	381
4.11.3. Familias.....	388
4.11.4. Sociedad.....	397
4.12. Síntesis del capítulo.....	398
 5. EL PROGRAMA PARA EL TRATAMIENTO DE LA VIOLENCIA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL.....	 407
5.1. Los valores como fundamento del programa.....	408
5.1.1. La noción y las características de los valores.....	408
5.1.2. Los valores en la educación.....	409
5.1.3. Los valores en la educación infantil.....	412
5.2. El juego como estrategia educativa.....	415
5.2.1. La función y el sentido del juego en el desarrollo infantil.....	415
5.2.1. La participación del adulto en el juego infantil.....	420
5.2.3. Del juego libre al juego estructurado.....	422
5.2.4. Los juegos cooperativos.....	424
5.3. El aprendizaje cooperativo como método de socialización.....	427
5.3.1. El aprendizaje cooperativo como alternativa a la educación competitiva.....	427
5.3.2. La aplicación del aprendizaje cooperativo.....	433
5.4. La literatura infantil como modelo de tratamiento de los conflictos.....	444
5.4.1. La literatura y la afectividad del infante.....	444
5.4.2. El concepto del infante en la literatura infantil clásica.....	446
5.4.3. Algunos aspectos negativos de las ilustraciones de los cuentos clásicos.....	448
5.4.4. Las aportaciones de los cuentos de hadas al desarrollo infantil.....	450
5.4.5. La literatura contemporánea para niños y niñas.....	455
5.5. La solución de conflictos sin violencia como eje vertebrador del programa.....	456
5.5.1. La importancia de las relaciones con los iguales en el desarrollo de las habilidades sociales.....	457

5.5.2. <i>El tratamiento de los conflictos en los infantes</i>	460
5.5.3. <i>El desarrollo de habilidades para la resolución de conflictos sin violencia</i>	466
5.6. La mediación escolar como propuesta de tratamiento de los problemas infantiles	482
5.7. Síntesis del capítulo	489
 II. CUESTIONES METODOLÓGICAS	 493
 1. METODOLOGÍA CUALITATIVA	 495
1.1. MÉTODOS Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN	499
1.1.1. <i>Estudio de caso</i>	499
1.1.2. <i>Investigación-acción</i>	503
1.2. INSTRUMENTOS	504
1.2.1. <i>Grupos de discusión</i>	512
1.2.2. <i>Entrevista semi-estructurada al alumnado</i>	516
1.2.3. <i>Cuestionarios</i>	526
1.2.4. <i>Entrevistas informales</i>	533
1.2.5. <i>Documentos</i>	534
1.2.6. <i>Programa de intervención</i>	540
1.2.7. <i>Observación participante</i>	541
1.2.8. <i>Diario de campo</i>	542
 III. EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN	 543
 1. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	 545
 2. OBJETIVOS	 547
 3. RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN	 549
 4. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO	 553
4.1. <i>Descripción del contexto del centro infantil mexicano</i>	553

4.2. Descripción del contexto del centro infantil español.....	556
4.3. Comparación de los contextos educativos.....	562
4.4. Conclusiones del análisis de los contextos educativos.....	565
5. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.....	569
5.1. Actividades previas a la intervención.....	569
5.1.1. Grupos de discusión.....	569
5.1.2. Entrevistas al alumnado.....	593
5.2. Actividades durante el desarrollo de la intervención.....	672
5.2.1. Entrevistas informales.....	672
5.2.2. Análisis de documentos.....	723
5.2.3. Diarios de campo.....	785
5.3. Actividades posteriores a la intervención.....	793
5.3.1. Cuestionarios.....	793
IV. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	811
1. PROPUESTA: EL TRATAMIENTO EDUCATIVO DE LA VIOLENCIA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL.....	813
1.1. Características de la propuesta de intervención.....	813
1.1.1. Objetivos.....	813
1.1.2. Estructura.....	814
1.1.3. Evaluación.....	820
1.2. Propuesta de intervención en el centro mexicano.....	821
1.3. Propuesta de intervención en el centro español.....	835
1.4. Reformulación de la propuesta de intervención.....	851
1.4.1. Consideraciones para la aplicación de la propuesta de intervención.....	881
1.4.2. Bibliografía complementaria.....	892
V. RESULTADOS.....	895
VI. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA.....	911

1. CONCLUSIONES GENERALES DEL ESTUDIO	913
2. LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS	927
VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	929
VIII. ANEXOS	945
Anexo 1. Grupo de discusión de las familias mexicanas	947
Anexo 2. Grupo de discusión de las familias españolas	955
Anexo 3. Grupo de discusión del profesorado mexicano	979
Anexo 4. Grupo de discusión del profesorado español	987
Anexo 5. Observaciones de la investigación en México	1000
Anexo 6. Observaciones de la investigación en España	1010
Anexo 7. Diario de campo del centro mexicano	1024
Anexo 8. Diario de campo del centro español	1028
Anexo 9. Cuento: “La mochila y los útiles escolares”	1041
Anexo 10. Cuento: “El patito temeroso”	1044
Anexo 11. Cuento: “La princesa Luz y el Dragón”	1046
Anexo 12. Cuento: “Las flores en la escuela”	1050
Anexo 13. Cuento: “El medio de transporte perfecto”	1053
Anexo 14. Diálogo: “El señor No”	1055
Anexo 15. Cuento: “El mundo de Tana”	1056
Anexo 16. Cuento: “La tortuguita”	1058
Anexo 17. Cuento: “Una semana de confusión en la selva”	1059
Anexo 18. Cuento: “El arbolito frutal”	1064

INTRODUCCIÓN

La época actual se caracteriza por una mayor intensidad en la manifestación de los conflictos, debido a que se percibe más la violencia social, familiar y escolar.

La violencia tiene un origen múltiple que hay que tratar de averiguar. El modelo ecológico y contextual pone la causa de este fenómeno en la compleja interacción entre los factores más próximos del individuo como el contexto familiar, educativo y de la comunidad, y los más remotos como son los recursos económicos y educativos proporcionados por las administraciones públicas. La psicología señala la importancia de los valores y los usos sociales de una cultura en los que se nutren los modelos existentes sobre las relaciones entre personas que luego transmiten los medios de comunicación, las familias y los grupos de iguales.

Tiranes Torres (2000, p. 37) explica la violencia:

Digamos que la predisposición hacia manifestar conducta violenta puede estar producida o influida por numerosos factores que van, desde la personalidad o educación recibida (fases personales), pasando por las influencias diversas que proporcionan la familia, la relación con los iguales o el estilo del centro (factores sociales) hasta los factores demográficos, entre los cuales, aquellos que más se han asociado a la conducta violencia son el status socioeconómico, el género y la edad.

El autor afirma que en la violencia influyen diversos factores.

Al analizar diversas investigaciones, en relación con la violencia, se consultó un informe de la OCDE (2005, p. 1) que expone:

Estados Unidos, México y Portugal son los países donde el índice de mortalidad de menores por maltrato físico es más elevado, con cifras 10 ó 15 veces mayores que en el resto de las naciones desarrolladas.

El informe contradice uno de los mitos contemporáneos más arraigados que dice que la violencia infantil es un problema casi exclusivo de los países pobres, ya que Bélgica, Francia, Hungría, Nueva Zelanda y la República Checa figuran como un conglomerado de países donde el maltrato infantil es entre cuatro y seis veces más alto que la media. Mientras que España, Grecia, Irlanda, Italia y Noruega, registran una incidencia excepcionalmente baja de muertes infantiles a raíz del maltrato.

Otro estudio de UNICEF (2005, p. 1) destaca: “Los índices de maltrato infantil parecen estar relacionados con el nivel de violencia en general dentro de la sociedad”. Las agresiones son un reflejo de la violencia en la sociedad.

Los países con menos muertes en la población infantil registran también un menor número de muertes en la población adulta. La pobreza y el estrés, así como el abuso de drogas y alcohol, son los factores más asociados al maltrato infantil, mientras que al contrario de lo que se suele pensar, los padres biológicos son en el 80% de los casos, los responsables de los maltratos.

El estudio de la OCDE (2005) revela que entre un 30% y un 40% de los hombres que utilizan la violencia física contra su pareja, maltratan a sus hijos o hijas.

UNICEF (2005, p. 1) manifiesta:

Los miles de niños que mueren cada año a causa de la violencia en sus hogares, escuelas o comunidades representan una prueba contundente de que el mundo ha fracasado sistemáticamente en protegerlos.

Estos sucesos, junto con otros, como las familias desintegradas, tienen a la población en un estado de psicosis, estrés y agresividad a tal grado que la violencia se ha llegado a normalizar y aceptar.

Algunos padres y madres de familia incrementan la violencia y muestran en sus hogares un bajo nivel de tolerancia, repercutiendo notablemente en la relación con sus hijos o hijas, falta comunicación, expresión de afectos, tiempo, atención y utilizan métodos de disciplina inadecuados.

Todo esto puede repercutir directamente en los infantes. En las instituciones educativas algunos estudiantes manifiestan comportamientos agresivos y poco tolerantes hacia sus iguales o docentes. Quizá la agresividad o la violencia sean las únicas formas que conocen de solución de problemas o tal vez sean las más efectivas.

Las prácticas autoritarias y la influencia del modelaje negativo pueden contribuir a la creación de conductas violentas en los estudiantes. Estas situaciones de violencia obstaculizan los canales de comunicación y de mediación que facilitan que los conflictos no se expresen de forma agresiva. El autoritarismo por parte del profesorado implica la ausencia de la función socializadora de la escuela, en cuanto a la tolerancia de la diversidad y la defensa de sus derechos, creando un clima social propicio a las manifestaciones violentas.

La escuela no se encuentra aislada de la sociedad, sino inserta en una comunidad de la que es reflejo y a la que influye. La violencia en el entorno escolar requiere atender no sólo la violencia que se produce dentro de los establecimientos educativos, sino a la que puede producirse en los alrededores de la escuela.

Fernández, I. (2004, p. 12) expone que la violencia escolar está relacionada con la violencia en la sociedad:

A pesar de ello, es inequívoco y real que existe una conciencia de malas relaciones en los centros educativos, que en algunos casos se identifica con la violencia que existe en la escuela al igual que existe en la sociedad en general. Los incidentes

conflictivos pueden ser altamente estresantes, especialmente si un profesor, un alumno o un padre/madre se ve involucrado como agente en conflicto o víctima.

Antes de la década de los años setenta se pueden encontrar investigaciones acerca de la violencia escolar, pero es en la década de los ochenta cuando la comunidad científica se ha ocupado de la violencia escolar como tema de investigación e intervención educativa para eliminar o reducir las agresiones escolares.

Este tema comienza a preocupar a la sociedad, ya que a éste fenómeno no se le había dado importancia por considerarlo un comportamiento propio de la infancia. Actualmente ha adquirido mayor relevancia probablemente por la difusión de los medios de comunicación y, en parte también, por la crudeza o gravedad de algunos sucesos violentos. Puede parecer que la violencia escolar ha comenzado a existir, pero ha estado presente en el ámbito escolar desde sus orígenes, quizá lo que ha cambiado es la actitud y la forma de manifestarlo.

Buendía (citada en Cerezo Ramírez, 2006, p. 111) menciona:

Los medios de comunicación nos hacen patentes episodios de agresividad entre escolares cada vez con mayor frecuencia; parece como si estuviéramos viviendo una época en la que este fenómeno cobrara especial relevancia y dramatismo, especialmente si tenemos en cuenta las consecuencias para la víctima. El sentido de estas agresiones es entendido por estos psicólogos como un mensaje dirigido a los demás, una llamada de auxilio que pone de manifiesto el malestar psicológico de los niños. Es como si los agresores no encontraran otra vía para aliviar el estado de tensión y agresión que ellos mismos padecen.

La propagación de las situaciones de violencia o de acoso en los centros escolares a través de los medios de comunicación es habitual. Algunos especialistas las han interpretado como alarmas de los problemas psicológicos que padecen algunos infantes por la violencia que perciben en el medio ambiente.

La violencia escolar en sus diversas manifestaciones es uno de los fenómenos que con mayor frecuencia impide el normal desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y pervierte las relaciones interpersonales en la convivencia del profesorado, del alumnado y de éstos entre sí,

provocando el abandono de la búsqueda de objetivos de calidad y obstaculizando el desarrollo de la educación.

Los docentes no están solos en la lucha contra éste fenómeno, cada vez más la consciencia de éstos problemas ocupa un sitio en el diseño de políticas de investigación, de formación de profesionales, de docentes y de la salud pública.

El medio de tratar estos problemas no está en el castigo, la expulsión y los procedimientos restrictivos sobre el alumnado, sino en el desarrollo de la prevención y en el tratamiento adecuado a los conflictos.

La prevención se basa en una amplia gama de acciones educativas y de intervención dirigidas a mejorar las relaciones de convivencia en los centros, en su calidad de enseñanza-aprendizaje, en la formación y en la sensibilización del profesorado, y en la colaboración de las familias.

No es fácil concretar qué se entiende por violencia escolar. La perspectiva educativa enfatiza que la violencia introduce riesgos potenciales que amenazan los objetivos de la educación escolar. La institución educativa tiene el derecho y el deber de ser un lugar seguro, requiere orden y seguridad para poder maximizar en los estudiantes la oportunidad de aprender y desarrollarse.

La violencia escolar se puede disminuir si toda la comunidad educativa trabaja de manera conjunta y si se centran los programas primero en averiguar las causas, después en tratarlas educativamente, darles un seguimiento y evaluar su eficacia.

Es conveniente investigar las repercusiones de la violencia en los centros de educación infantil, para identificar cuáles son las principales situaciones agresivas a que están expuestos los alumnos y las alumnas del centro, cómo solucionan estos conflictos y cuáles son las posibles causas.

A edades tempranas los niños y las niñas están definiendo su personalidad en función de las experiencias que tienen con su medio y se cree que las intervenciones desde este nivel escolar pueden disminuir considerablemente la violencia.

Para el estudio se eligieron dos centros de educación infantil, uno mexicano y otro español, se consideró importante investigar las repercusiones que la violencia puede tener en los menores, especialmente en aquellos países con más altos índices de violencia y maltrato infantil, como es el caso de México. Y en los estudiantes de aquellos países que tienen las tasas más bajas de maltrato infantil, pero con problemas de emigración y conflictos con los extranjeros, en algunos casos racismo y xenofobia, como es el caso de España.

Ortega Ruiz, R. (2008, p. 22) menciona los resultados del primer estudio patrocinado por el Consejo de Europa: “Educación para la no-violencia y la resolución cooperativa de los conflictos en las escuelas obligatorias”, en los que España reconoce tener problemas de racismo o xenofobia: “En Irlanda y en España se mencionan los problemas de integración de los escolares de etnia gitana”.

En México y en España la crisis económica ha dejado a muchas personas sin empleo, afectando directamente a algunos hogares, lo que ha generado un incremento en las situaciones violentas: secuestros, delincuencia, vandalismo, suicidios, asesinatos, peleas, maltrato, marginación, explotación, terrorismo, xenofobia, racismo, corrupción, etc.

A lo largo del último quinquenio a nivel internacional se ha incrementado mucho la preocupación por la violencia y por la inseguridad que rodea a infantes y a jóvenes. Los casos de menores víctimas de agresiones o protagonistas de episodios violentos reciben una amplia cobertura de los medios de comunicación, con frecuencia proyectan imágenes distorsionadas que poco contribuyen a la comprensión y menos a la erradicación de estos problemas.

Diversidad de países han desarrollado programas y proyectos pro-activos y preventivos sobre la violencia escolar porque quieren que sus escuelas sean seguras. Reconocen la necesidad de estrategias a largo plazo.

En México, en España y en diversos países se han llevado a cabo diversidad de programas de intervención, congresos, conferencias y jornadas para debatir aspectos y dar tratamiento educativo a la violencia en las aulas.

En el mundo son muchos los programas en prevención de la violencia escolar, pero son pocos los dirigidos a estudiantes de educación infantil. Todos los países son cada vez más conscientes del problema y están diseñando estrategias para afrontarlo, pero todo esto no es suficiente, ya que se está lejos de disponer de un mecanismo estable y poderoso que organice y que potencie realmente la prevención de la violencia escolar.

Diversas investigaciones demuestran que la mayoría de los acontecimientos violentos vienen de fuera del centro, pero es necesario abordarlos desde dentro.

Es importante afrontar los conflictos desde la educación infantil, ya que es en este tiempo cuando se construyen las bases que determinan, en gran medida, la personalidad futura del ser humano. En este sentido se podría hablar de la función preventiva de la educación infantil, debido a que dependiendo de las posibilidades que haya tenido el niño o la niña para ir solucionando sus conflictos personales y relacionales, podrá desenvolverse adecuadamente frente a sus propias exigencias y a las que la vida en sociedad le imponen.

De esta manera se pueden disminuir los riesgos de que las conductas agresivas se incrementen en niveles subsecuentes. En la actualidad existen muchas dificultades en la convivencia que obstaculizan una verdadera relación armónica y al reflexionar se observa la importancia del papel de la educación, debido a que los estudiantes, en edad infantil, están acostumbrados a interactuar con un grupo reducido de personas y la escuela les debe proporcionar un campo más amplio para desarrollar sus habilidades sociales y brindarles apoyo emocional, para que practiquen las estrategias sociales más adecuadas. Sin embargo, si algunos alumnos o alumnas son rechazados, excluidos o ignorados en el contexto escolar, la

interacción con sus compañeros y compañeras suele quedar deteriorada y puede convertirse en una fuente de estrés e inadaptación escolar.

El rechazo escolar suele ser uno de los principales motivos de bajo rendimiento y de abandono escolar.

Al escolarizarse no todos los estudiantes son capaces de relacionarse adecuadamente con los iguales, por lo que es necesario intervenir a tiempo para evitar estas situaciones.

Estudiar la violencia escolar requiere que investigadores y expertos entren en la escuela y realmente se involucren y vivan directamente el problema.

Boqué et al. (2005, p. 17) destacan la necesidad de personas innovadoras en los centros educativos:

A pesar de ello, creemos que la sociedad no puede prescindir de personas autónomas y solidarias al tiempo, aptas para innovar más que para reproducir, comprometidas con el entorno, luchadoras no violentas y felices. Una cultura de paz y diálogo requiere mentalidades pacíficas habituadas a vivir los conflictos como oportunidades antes de que como impedimentos y con un repertorio de habilidades de comunicación interpersonal esenciales para la cohesión social.

La sociedad necesita personas reflexivas, críticas e innovadoras que asuman los conflictos como áreas de oportunidades necesarias para la inserción social.

La violencia se genera como otros fenómenos educativos en el fenómeno vital de la convivencia diaria, a través de los sentimientos, las actitudes, los hábitos y comportamientos morales de los que se ven envueltos en ella como víctimas, agresores o espectadores.

Para combatir la violencia y resolver los conflictos destructivos, las instituciones educativas deben de admitir que tales conflictos existen y que algunos de ellos están fuera de control. La escuela puede ser un observatorio desde el que se puedan detectar a tiempo las situaciones de riesgo para brindar un tratamiento adecuado a esos problemas.

Es importante que el clima del aula y del centro permita detectar todas las necesidades y sentimientos de todos los miembros de la comunidad educativa. Por lo que se deben fijar límites de convivencia y respeto al otro, y enseñar a los estudiantes estrategias de resolución de conflictos sin violencia, para que se pueda llevar a cabo una tarea educativa más eficaz y armónica.

Es conveniente investigar acerca de la prevención de la violencia escolar, ya que es necesario tomar medidas, especialmente en los contextos deprimidos o donde la familia no puede llevar a cabo con éxito su papel educador, debido a que la escuela puede representar una oportunidad única para que estos estudiantes aprendan habilidades y usos sociales que puedan servirle para integrarse positivamente a la sociedad.

Se considera esencial intervenir, especialmente a edades tempranas, para que el alumnado incremente su autoestima, desarrolle sus habilidades sociales, practique los valores, sean capaces de adaptarse a diversos contextos e identifiquen y rechacen todo tipo de violencia; debido a que se cree que algunas acciones pueden disminuir la violencia que se vive en los diversos niveles educativos y se podría fomentar una cultura democrática y pacífica.

Esto únicamente se puede lograr si el infante vive realmente en una cultura de paz, ya que actualmente existe falta de coherencia entre lo que se dice y se hace. Por un lado se dice a los infantes que vivan en la democracia y que utilicen el diálogo como solución de problemas y en la práctica se continúan utilizando métodos muy rudimentarios: agresiones físicas, verbales y psicológicas.

Este estudio pretende mejorar el conocimiento de la violencia, y aporta una serie de elementos necesarios para diagnosticar el problema. Se realizó una investigación de campo sobre la realidad de la violencia en dos centros de educación infantil, uno en México y otro en España, y se logró identificar la percepción del problema por parte de la comunidad educativa de cada uno de los centros. A partir de ese análisis se diseñó y aplicó una propuesta educativa para prevenir y tratar educativamente los conflictos,

aprovechando los problemas que de manera natural surgieron en los centros infantiles y en su entorno. Posteriormente, en función de los resultados se reformuló el programa de intervención.

Para realizar la investigación primero se realizó un estudio sobre el estado en cuestión, acerca de diversas investigaciones y aportaciones teóricas realizadas. Entre las que destacan las aportaciones de Díaz-Aguado (2000), Sánchez Delgado et al. (2005) y Monclús et al. (2006).

En función de los fundamentos teóricos se elaboraron algunos guiones de entrevistas y cuestionarios para el alumnado, el profesorado y las familias. Con la finalidad de realizar un análisis y categorización de los conflictos que se producen en los centros de Educación Infantil, identificar las fuentes generadoras de estos conflictos y conocer las percepciones de la comunidad educativa. Cabe mencionar que el diseño de las entrevistas fue sometido a la evaluación de algunos expertos en México y España.

La entrevista dirigida al alumnado se aplicó a treinta y dos estudiantes mexicanos, y a veinticinco españoles. En el grupo de discusión del profesorado participaron doce docentes mexicanos y seis españoles. En la entrevista grupal a las familias se involucraron quince madres de familia mexicanas, cinco españolas y tres padres de familia españoles. Fue complicado abordar y analizar tanta información. Sin embargo, se lograron obtener contribuciones muy valiosas desde diversas perspectivas que hubieran sido difíciles de conseguir con cuestionarios de respuesta cerrada. Los cuestionarios al profesorado se utilizaron para identificar los resultados y limitaciones de la investigación. Y los cuestionarios a las familias para detectar la utilidad y comprensión de los temas abordados en la conferencia.

El centro mexicano fue elegido por varias razones: accesible, medio socioeconómico bajo, disponibilidad del personal y era un contexto explorado por la investigadora. El grupo mexicano que participó directamente en la investigación fue elegido porque era el que presentaba más problemas de conflictos en el momento de la selección.

El centro español se eligió, debido a que fue la única opción, la tutora del grupo participante era estudiante de doctorado y presencié el examen de DEA (Diploma de Estudios Avanzados) de la investigadora. Por lo que se interesó en el estudio y manifestó a la investigadora su disposición para participar en futuras investigaciones. Fue necesario cuantificar algunos datos en hojas de Excel y gráficas de barras para agilizar la comparación y el análisis de los datos. El resto de la información obtenida fue complementada con entrevistas informales, observaciones y documentos.

Después del análisis de la información recogida, se diseñaron y se aplicaron las propuestas de intervención para el tratamiento de conflictos orientado a las familias y al alumnado de Educación Infantil. Finalmente se evaluó el procedimiento en ambos estudios y se expusieron los resultados a las familias y al profesorado.

El presente documento está organizado en ocho capítulos: en el primero se abordan las teorías e investigaciones que fundamentan este estudio. En el segundo se presenta la metodología del estudio y los instrumentos de recogida de la información. En el tercero se exponen las cuestiones básicas de investigación, se describen los contextos estudiados y se analiza la información obtenida. En el cuarto se exponen las propuestas de intervención de cada país y la reformulación de la propuesta de intervención. En el quinto se mencionan los resultados de la investigación. En el sexto se establecen las principales aportaciones, limitaciones y perspectivas de la investigación. En el séptimo se exponen las diferentes fuentes consultadas. Y en el octavo se presentan los anexos que sustentan la investigación.

Esta investigación se centra principalmente en abordar la siguiente cuestión: *¿Por qué se produce violencia en las aulas de educación infantil y cómo tratarla educativamente?* Debido a que se considera importante identificar las conductas agresivas, cómo se generan las situaciones violentas a las que están expuestos los niños y las niñas de educación infantil, para afrontarlas y tratar de prevenirlas en la medida de lo posible.

Este estudio puede ser un recurso muy útil para los docentes que busquen modos para reducir la violencia escolar, ya que encontrarán en él estrategias prácticas y específicas para aplicar el programa de prevención de la violencia.

Antes de concluir este apartado es pertinente mencionar que únicamente el nombre de la tutora del centro infantil español es el original, ya que ha autorizado que aparezca su nombre en este documento, todos los demás nombres de los participantes: estudiantes, docentes, padres y madres de familia e institución escolar que aparecen en este documento no son los auténticos, se respeta el derecho a la confidencialidad de los participantes y de los centros escolares.

**I. MARCO CONCEPTUAL Y TEÓRICO:
LA NATURALEZA, LAS FORMAS Y
EL TRATAMIENTO DE LA VIOLENCIA
INFANTIL.**

1. EL CONFLICTO.

Tradicionalmente la sociedad ha tenido una visión negativa del conflicto. Esta percepción condiciona en buena medida el proceso educativo. El conflicto forma parte de la vida y afecta a todos los ámbitos de la existencia. No se puede pretender que la educación trascorra sin conflictos, ni pensar que los mismos van a ser negativos.

El conflicto se aborda como algo natural inherente a todo tipo de organizaciones y a la vida misma, se configura como un elemento necesario para el cambio organizativo y en consecuencia como un instrumento esencial para la transformación de las estructuras educativas.

En la educación infantil la principal dificultad con la que se enfrenta el niño y la niña para relacionarse con los demás radica en su egocentrismo, que es una etapa fundamental en este período infantil y uno de los principales causantes de los conflictos.

A continuación se exponen una serie de elementos que consideran el conflicto como necesario y positivo en el desarrollo de los infantes, reduciendo las atribuciones negativas.

1.1. Aproximación conceptual.

El conflicto es susceptible de ser definido desde diferentes perspectivas. La mayoría de definiciones que se han consultado hacen referencia a un fenómeno de incompatibilidad entre personas o grupos.

Las explicaciones se pueden agrupar en tres tipos: las que se centran en la dimensión estructural de la organización, las que se dirigen a las conductas de los individuos y las que combinan ambas visiones. Las teorías que ponen énfasis en las conductas mencionan que el conflicto se produce siempre que aparecen acciones incompatibles. Otras ponen su acento en las diferencias de objetivos. Las últimas realizan una combinación de ambas, se centran en la incompatibilidad entre personas y grupos

porque perciben actividades o metas opuestas y hacen referencia a los aspectos estructurales como a los personales.

Monclús et al. (2004, p.19) plantean el conflicto desde la tercera perspectiva:

El conflicto se configura, por tanto, como encuentro de intereses distintos entre individuos o grupos originados por una amplia variedad de factores y cuya regulación, que no solución, exige la puesta en práctica de estrategias basadas en el diálogo y en el desarrollo de actitudes constructivas que pueden ser aprendidas y, por tanto, enseñadas. El surgimiento de la violencia en el ámbito educativo o en cualquier otro suele ser el reflejo de conflictos mal tratados.

Los autores defienden la idea de que el conflicto es un hecho propio de la interacción humana porque la diferencia de opiniones, deseos e intereses son inevitables entre las personas. Esto no significa que su consecuencia natural sea la violencia sino que el conflicto puede convertirse en un elemento positivo que permita la evolución y la transformación de las relaciones entre las partes involucradas hacia un mayor acercamiento, comprensión, respeto e incluso colaboración. Dependerá de la forma en que se afronten los conflictos el que éstos puedan resultar negativos, destructivos o convertirse en una oportunidad para aprender más acerca de uno mismo y de los demás. En esa decisión influyen de manera determinante las experiencias de la personas.

Muchas veces se crean conflictos por malos entendidos, por una comunicación inadecuada o por problemas de percepción, debido a que los significados personales no coinciden con la realidad exterior. Es necesario, desde el punto de vista del análisis, hacer la distinción entre conflicto y falso conflicto. Jares (2001, p. 46) explica los dos conceptos:

El primero tiene que ver con la definición expresada anteriormente, es decir cuando se da algún tipo de incompatibilidad o choque de intereses de cualquier tipo; el segundo es un conflicto generado no por causas objetivas –intereses ideológicos, económicos, educativos, etc.- sino por un problema de percepción o mala comunicación fundamentalmente.

Este autor enfatiza que la percepción es tan importante en el análisis y el tratamiento del conflicto, a veces al clarificar las percepciones se pueden

dejar de considerar falsos conflictos en situaciones conflictivas. O en otros casos un conflicto irreal puede originar un conflicto real.

En el contexto educativo se utilizan diferentes tipos de conflictos con finalidad pedagógica, el conflicto cognitivo y el sociocognitivo. Sánchez Delgado (2000, p. 214-215) define el primero: “Un conflicto cognitivo consiste en la formulación de un problema que suponga un cierto choque con las ideas previas de los participantes en la actividad de formación y que produzca un desequilibrio en su estructura cognitiva”. El autor explica el conflicto desde una visión positiva, debido a que incrementa el aprendizaje.

En las escuelas el proceso de enseñanza-aprendizaje se da en un contexto grupal, por lo que también se puede utilizar el conflicto socio-cognitivo. Piaget y la escuela de Ginebra investigaron el razonamiento social y el juicio moral infantil y concibieron el pensamiento como un sistema organizado que se construye a partir de las interacciones del sujeto con su medio físico y social.

Cerezo Ramírez (2001, p. 39-40) valora el conflicto socio-cognitivo:

Sostienen en su teoría del “conflicto sociocognitivo” que los sujetos realizan mejor su tarea de aprendizaje trabajando en grupo que en solitario, ya que gracias a la interacción social, la estructuración cognitiva de los grupos es más fuerte que la estructura cognitiva de los individuos, porque ante una tarea en grupo, la discrepancia en las respuestas obliga a los sujetos a realizar su trabajo sobre las opiniones subyacentes y a reorganizar sus esquemas cognitivos sobre el material propuesto.

La autora intenta mostrar que el conflicto sociocognitivo fomenta el aprendizaje grupal e individual, debido a que promueve la comunicación y el debate.

En este documento el conflicto se aborda principalmente desde la perspectiva de incompatibilidad de intereses, pero se consideró necesario abordar los diferentes tipos de conflictos inmersos en el ámbito educativo.

Es importante destacar que el conflicto surgido por una confrontación de intereses no es un acontecimiento determinado sólo por un momento de

explosión, sino es un proceso social que tiene periodos de subidas y bajas de intensidad determinados por el estado emocional y las percepciones.

1.2. El origen.

Las causas de los conflictos varían en función de la teoría y desde la disciplina desde la que se interioriza. La psicología hace referencia a las diferentes percepciones humanas ante un problema. La sociología destaca las contradicciones inherentes al sistema capitalista de la sociedad. Los conflictos se deben abordar de manera global, evitando enfocarse en una sola teoría, ya que todos tienen múltiples raíces y están relacionados con los fines específicos que los adversarios persiguen y con las interpretaciones que éstos hacen de lo que se disputa.

En los conflictos infantiles se distinguen dos dimensiones, la dimensión interna y la externa. La dimensión interna está vinculada al proceso subjetivo de desarrollo, es un proceso contradictorio, ambivalente y conflictivo. Los docentes deben tener una formación adecuada para diferenciar los conflictos que forman parte natural del proceso de desarrollo, que se pueden abordar desde una intervención educativa y los que requieren la atención de un especialista.

En la dimensión externa los conflictos son todas las reacciones conflictivas provocadas por una situación de confrontación de intereses o de motivaciones, entre dos o más personas (entre iguales o entre infantes y adulto/s). A edades tempranas son frecuentes las reacciones conflictivas y merecen una intervención pedagógica para que el infante desarrolle la inteligencia y el pensamiento. El profesorado debe estimular la creación y el paso de un conflicto cognitivo a otro de mayor dificultad.

Según Díaz-Aguado et al. (1996, p. 134-135) los problemas relacionados con las conductas antisociales pueden ser conceptualizados:

- *Un mecanismo expresivo*: una reacción que surge cuando el niño o la niña experimentan un nivel de estrés que supera su capacidad para

afrontarlo de otra manera. La intervención para este tipo de comportamientos antisociales sería:

- Reducir los niveles de tensión y dificultad mejorando el contexto en el que se encuentra el infante.
 - Desarrollar habilidades más eficaces y positivas para expresar las emociones de forma adecuada, sin recurrir al comportamiento antisocial.
- *Un mecanismo instrumental:* lleva a utilizar las conductas antisociales para conseguir determinados resultados. La intervención sería:
- Proporcionarles oportunidades reales de conseguir dichos objetivos de forma positiva enseñándoles a resolver los conflictos sociales.

En el ámbito educativo el conflicto se debe abordar desde una perspectiva dialéctica, debido a que en él incide la estructura del sistema educativo, las políticas educativas y las políticas del propio centro.

Jares (2001, p. 49) reconoce el papel clave del poder y el control en los conflictos escolares y organiza las causas de los conflictos escolares en cuatro tipos:

- *Ideológico-científicas:*
 - Opciones pedagógicas diferentes.
 - Opciones ideológicas diferentes.
 - Opciones organizativas diferentes.
 - Tipo de cultura o culturas escolares que conviven en el centro.
- *Relacionadas con el poder:*
 - Control de la organización.
 - Promoción profesional.
 - Acceso a los recursos.
 - Toma de decisiones.

- *Relacionadas con la estructura:*
 - Ambigüedad de metas y funciones.
 - Celularismo.
 - Debilidad organizativa.
 - Contextos y variables organizacionales
- *Relacionadas con cuestiones personales y de relación interpersonal:*
 - Estima propia/afirmación.
 - Seguridad.
 - Insatisfacción laboral.
 - Comunicación deficiente y/o desigual.

En esta organización se destaca que en el origen de los conflictos debe tenerse en cuenta el poder y el control en la comunicación, estos aspectos están inmersos en la medida que unas personas hablan con otras y que actúan en el mundo.

En ocasiones, en los centros escolares se producen conflictos entre los códigos escolares dominantes y los diferentes códigos sociales. Estos aspectos tienen repercusiones directas en la concreción y en la forma de afrontamiento del conflicto.

Generalmente los conflictos están motivados por el poder y la autoestima, pero los aspectos que más inciden en la conformación de los conflictos son las diferencias de intereses, las emociones, las dificultades de comunicación y los problemas de percepción.

1.3. Es necesario para la vida.

Todo lo que se construye en los primeros años de vida, después tiene una evolución singular en cada individuo, dependiendo de las múltiples elaboraciones que cada uno puede realizar como base para sus futuras experiencias vitales.

Jares (2001, p. 34) postula que el conflicto es positivo y necesario para el desarrollo humano:

Como consecuencia del legado filosófico-ideológico de la noviolencia, de la Teoría crítica de la educación, la investigación para la paz (IP), y desde el modelo crítico-conflictual-noviolento de la Educación para la Paz (EP), el conflicto se asume como lo que realmente es, un proceso natural, necesario y potencialmente positivo para las personas y grupos sociales.

El autor incide en que ya que el conflicto surge de manera natural se puede aprovechar para enseñar a los estudiantes a tratar los problemas adecuadamente y favorecer la socialización.

Si no existiera el conflicto el desarrollo no sería posible. En el campo de la afectividad, la construcción del psiquismo se da a través de un proceso lento lleno de contradicciones entre los diferentes aspectos que componen la estructura psíquica, cuya integración se va adquiriendo paulatinamente hasta lograr un Yo fuerte que permita al niño lograr un equilibrio adaptativo entre sus impulsos y las exigencias que le impone su vida en la sociedad.

Este proceso es confuso y lleno de contradicciones porque se debaten por un lado las satisfacciones inmediatas de sus impulsos y necesidades, y por otro se siente limitado por las prohibiciones externas al principio y después por la propia vigilancia y censura que ejerce sobre sí mismo, esa otra parte de su Yo, es cuando las normas y valores morales han sido interiorizados.

El manual del curso Gestión de Conflictos (UGT y Comisiones Obreras, 2009) plantea algunos aspectos positivos del conflicto:

- *Fuente de motivación y energía.* Gracias al incremento de energía emocional el conflicto puede ser una fuente de activación y motivación entre las partes.
- *Fomento de la innovación.* La pluralidad de puntos de vista obliga a las partes a buscar soluciones nuevas y creativas.
- *Creación de cohesión.* Los objetivos y los criterios de una parte tienen que unificarse ante la existencia del conflicto.

- *Fijación de la atención.* Los niveles superiores se ven obligados a centrar su atención sobre la necesidad de introducir cambios en la organización, logrando que estos sean más aceptables y deseables.
- *Creación de estrategias.* La necesidad de resolver problemas inesperados obliga a describir nuevas y mejores formas y estrategias de funcionamiento.
- *Cambios de liderazgo.* La existencia de problemas no resueltos puede llevar a la necesidad de modificar el liderazgo del grupo.
- *Activación de las conductas.* El conflicto puede resultar beneficioso, puesto que obliga a las personas a activar sus comportamientos y a tomar decisiones.
- *Clarificación de posiciones.* El conflicto obliga a las personas a reelaborar y fijar una posición clara frente a la situación creada, haciéndola más defendible y perdurable.

En las instituciones educativas el conflicto pone en evidencia aspectos que requieren reflexión o un cambio e implica a la comunidad educativa a tomar decisiones conjuntas.

Monclús et al. (2004, p. 15) mencionan: “Así pues el conflicto es la condición para reflexionar y desarrollar el ingenio”.

El conflicto puede incrementar el autoconocimiento, la motivación intrínseca de los individuos, su capacidad de aprendizaje, la interiorización de los valores sociales y la reciprocidad en las interacciones.

Los conflictos hacen tomar conciencia de los problemas que son necesario resolver. Reconocer que existe un problema, advertir quiénes están involucrados y cómo podemos resolverlo ayuda a reducir las irritaciones en la relación con los otros.

1.4. La visión negativa.

Generalmente en la sociedad predomina la concepción tradicional del conflicto que lo asocia como algo negativo o sinónimo de violencia, como algo que es necesario corregir y sobre todo evitar.

La visión negativa también se percibe cuando se asocia un atributo ofensivo hacia las partes en disputa. Jares (2001, p. 17-18) expresa: “Así, a menudo, se presenta a ciertas personas o entidades como conflictivas en sentido negativo, cuando presentan conductas diferentes y/o críticas hacia determinados valores o comportamientos establecidos”.

El autor atribuye que la valoración negativa del conflicto se realiza desde una perspectiva superficial, debido a que no se cuestiona si el conflicto es necesario, válido o planteado desde criterios de justicia.

El periódico BBC MUNDO.COM (2009, p. 26) expresa algunos aspectos disfuncionales de los conflictos:

- *Coste emocional.* El conflicto puede originar un coste personal elevado, al producir un exceso de tensión y estrés entre las personas implicadas en él. En la medida en que las aspiraciones y expectativas de las partes quedan incumplidas, se produce frustración y hostilidad.
- *Disminución del rendimiento.* Si las posiciones de cada parte se llevan al extremo y se fijan sobre una posición de inflexibilidad, puede producirse una disminución del rendimiento y un gasto de energía que aleje a la organización de sus verdaderos objetivos.
- *Bloqueo de la actividad.* El conflicto puede producir una reducción del funcionamiento normal de las partes, introduciendo retrasos en la comunicación, reduciendo la colaboración y bloqueando las decisiones.

Desde este punto de vista el conflicto promueve emociones negativas y obstaculiza el rendimiento de las personas involucradas.

La mayoría de los diccionarios abordan al conflicto de manera negativa. En el caso de los libros y documentos científicos el conflicto se explica desde perspectivas positivas y negativas. Las interpretaciones negativas se agrupan en dos categorías:

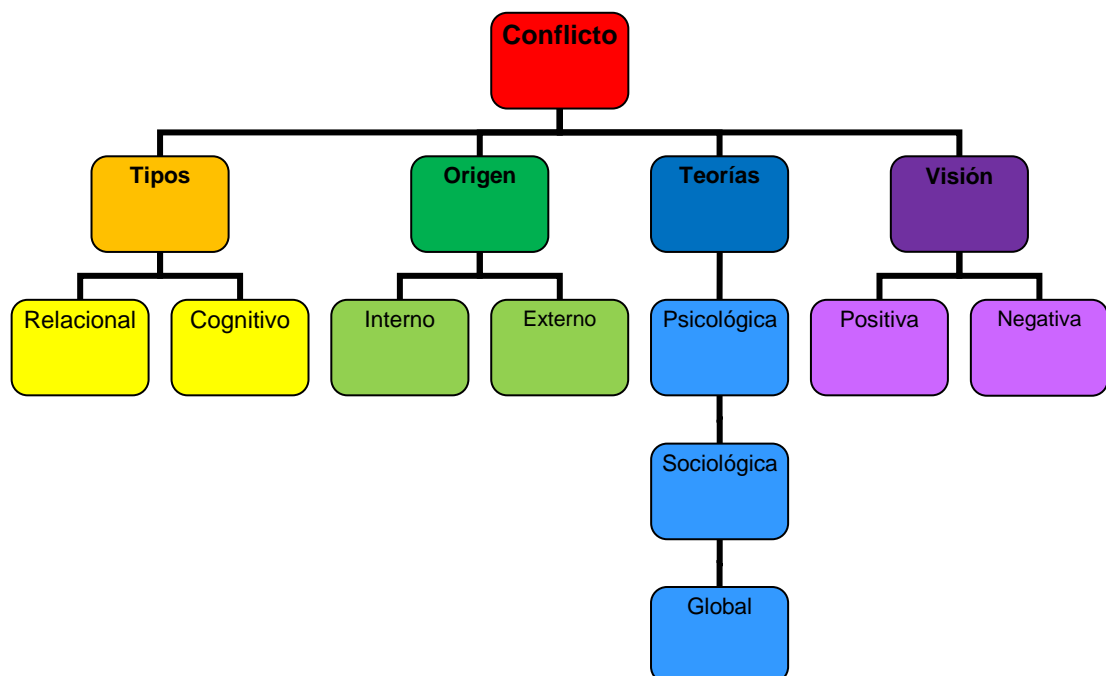
- Las que sitúan al conflicto como algo negativo, malo en sí mismo y que se debe evitar.
- Las que asocian el conflicto con la violencia, confundiendo un estado de hecho con una posible respuesta al mismo.

La visión negativa del conflicto también se refleja en algunos contenidos y materiales curriculares en los que el conflicto se presenta de forma negativa o en una idea armónica de la sociedad, es decir, libre de conflictos.

Es difícil modificar las precepciones negativas del conflicto, pero es necesario aceptar que el conflicto es un hecho natural para afrontarlo como una situación educativa y como una oportunidad para aprender.

1.5. Síntesis del capítulo.

El siguiente esquema representa y destaca los aspectos importantes del capítulo.



El conflicto es un fenómeno natural que puede ser positivo o negativo, dependiendo de las reacciones y el tratamiento que hagan los involucrados en el mismo para solucionarlo.

Existen dos tipos de conflictos:

- *Relacionales*: son fenómenos de incompatibilidad entre personas o grupos.
- *Cognitivos*: favorecen el aprendizaje individual y grupal. Se formula un problema que produce una confrontación de las ideas previas del individuo o de un grupo y modifica las estructuras mentales y la postura ante un tema específico.

El origen de los conflictos surge desde dos dimensiones:

- *Interna*: proceso subjetivo del desarrollo. El desarrollo es un proceso contradictorio, ambivalente y conflictivo.
- *Externa*: son reacciones provocadas por una situación de confrontación de intereses o motivaciones entre dos o más personas.

Las tres teorías que explican la naturaleza del conflicto son:

- *Psicológica*: se centran en la existencia de diversas percepciones humanas.
- *Sociológica*: enfatizan las contradicciones provocadas por el sistema capitalista.
- *Global o integral*: consideran múltiples factores causales, relacionados con objetivos específicos de las personas involucradas en un conflicto y las interpretaciones que realizan de lo que se disputa.

Los conflictos se pueden percibir desde dos perspectivas:

- *Positiva*: permiten al niño o a la niña un equilibrio adaptativo entre sus impulsos y las exigencias que la vida en sociedad le impone. Es una fuente de motivación y energía, promueve la innovación en la búsqueda de soluciones creativas, fomenta acuerdos, propicia cambios positivos, clarifica posiciones ante un problema, favorece la reflexión y los valores, desarrolla el ingenio, incrementa el autoestima, conciencia sobre problemas específicos que son necesarios atender, favorece el principio de reciprocidad de las interacciones, propicia el aprendizaje, etc.

- *Negativa*: se utiliza como sinónimo de violencia o como una atributo negativo hacia una persona, colectivo o entidad; confundiendo un estado de hecho con una posible respuesta. Genera exceso de tensión y estrés, provoca frustración y hostilidad, disminuye el rendimiento, incrementa el gasto de energía, obstaculiza la comunicación, reduce la colaboración, bloquea la toma de decisiones, etc.

Es necesario cambiar las concepciones negativas del conflicto, adoptando una postura más positiva y realista que considere a los conflictos como oportunidades de aprendizaje y que propicie mejoras en las personas y en las instituciones.

2. LA VIOLENCIA.

La agresividad infantil y la desobediencia constituyen uno de los principales problemas de las familias y los docentes con respecto a los infantes. Este problema ha llegado a denominarse como trastorno de conducta y es una de las primeras dificultades por las que se demanda la ayuda e intervención de un especialista.

No se trata de que los niños y las niñas sean dóciles y sumisos sino que solucionen sus conflictos mediante estrategias adecuadas y acordes a las normas y derechos de una sociedad civilizada. Para que los infantes puedan llegar a ser adultos socializados es necesario que abandonen, en cierta medida, sus conductas agresivas y aprendan nuevos modos de expresión.

La agresividad es fundamental y necesaria en el proceso de socialización, entendiéndola como un grado de combatividad, debido a esta combatividad el infante puede plantearse retos y conseguir pequeños logros. Pero este aspecto no debe sobrepasar los límites aceptables para que se le considere como adaptativa, ya que algunas manifestaciones agresivas son permitidas en una etapa mientras en otras no.

El comportamiento agresivo obstaculiza las relaciones sociales y dificulta la adecuada inserción en la sociedad. Es necesario darles importancia a las manifestaciones excesivas de agresividad infantil y realizar las gestiones necesarias por modificar la conducta, tratando de facilitar y asegurar el desarrollo del infante, su integración social y su felicidad, que de otra manera podrían llevarle al fracaso, problemas psicológicos y emocionales, la marginación, la delincuencia y la infelicidad.

En la infancia las tendencias agresivas hasta cierto grado son un rasgo normal, pero algunos menores persisten en su conducta agresiva y en su incapacidad para autocontrolarse.

Todos los niños y las niñas son capaces de cambiar su comportamiento agresivo recibiendo una intervención individualizada y

adecuada en función de sus necesidades y de sus estilos de aprendizajes. La mayor parte de los fracasos en solucionar las dificultades de conducta no se deben a la incapacidad del infante por aprender sino al desconocimiento de acciones educativas adecuadas.

La Educación debería ser un instrumento para eliminar las injusticias sociales que dejan secuelas permanentes en los individuos. De ahí la necesidad de prevenir mediante el diagnóstico precoz de las carencias y las deficiencias del alumnado para brindarle la atención asistencial y educativa adecuada, abordándolas desde su aparición o identificación. De esta manera se puede evitar que estos niños y niñas continúen siendo unos marginados dentro de la escuela y posteriormente fuera de ella.

La enseñanza de estrategias adecuadas en la solución de conflictos es una buena estrategia para tratar las conductas inadecuadas y favorece la adaptación de los infantes.

Monclús et al. (2004, p. 71) enfatizan la dificultad de la enseñanza en el tratamiento de los conflictos:

Aún conscientes en la mayoría de los casos de que la violencia no soluciona los conflictos sino que como mucho los oculta, los aplaza o incluso genera otros nuevos mucho más difíciles de gestionar, el empleo de estrategias pacíficas para tratar los conflictos es mucho más difícil.

La solución de conflictos por medio de recursos agresivos son los más perjudiciales, debido a que incrementan la violencia. Existen otras alternativas para el tratamiento de los conflictos sin violencia, pero éstas son más complicadas al aplicar, ya que requiere tiempo, esfuerzo y pericia. Sin embargo, son muy efectivas para solucionar los problemas.

En la Educación Infantil los niños y niñas cuentan con diversidad de experiencias que determinan su comportamiento, si la mayoría de estas situaciones han sido negativas, la autoestima de estos estudiantes suele quedar deteriorada y existen muchas posibilidades de que estas conductas se incrementan en el centro escolar.

Es importante identificar las causas de la violencia escolar e intervenir lo antes posible para evitar que las conductas agresivas se incrementen. La educación infantil puede ser un medio propicio para comenzar a desarrollar el uso de habilidades sociales y técnicas positivas para la solución de los conflictos, con la finalidad de que el alumnado identifique y rechace todo tipo de violencia, y pueda adaptarse a un medio más amplio y cambiante.

En este apartado se incluyen diferentes teorías que abordan las aproximaciones conceptuales de la violencia, sus causas, las diferentes manifestaciones, los agentes implicados y sus repercusiones en los centros escolares; con el propósito de que los docentes comprendan mejor los comportamientos agresivos de los infantes y puedan ofrecer un tratamiento adecuado a estas conductas.

2.1. La conceptualización.

La violencia sólo existe y actúa a través del ser humano, y éste siempre es el responsable de la violencia. La cultura de la violencia ofrece al individuo algunas construcciones ideológicas para justificar su violencia cuando pretende defender una causa justa, es decir, en función de legítima defensa permite a cada persona justificar su violencia.

La violencia es una reacción defensiva donde se involucran importantes intereses, donde destaca la ansiedad y la ira. La violencia no es un comportamiento natural es una conducta aprendida mediante la socialización. A continuación se muestran algunas definiciones de violencia:

- “La agresión es un concepto no sólo descriptivo sino también evaluativo, y que el carácter de ese juicio se construye socialmente” (Cerezo Ramírez, 2006, p. 14).
- Hacer violencia es hacer el mal, hacer daño y hacer sufrir. Las formas de violencia son múltiples: atentar contra la dignidad de una persona y atentar contra su vida; hacer callar a alguien también es violencia; privar a alguien de su palabra, es privarle de su vida. Las condiciones de injusticia que mantienen a seres humanos

en condiciones de enajenación, exclusión u opresión constituyen también violencias características o estructurales (Monclús et al., 2006, p. 23).

- “La violencia supone el abuso de poder de un sujeto o un grupo de sujetos sobre otro, siempre más débil o indefenso” (Fernández, 2004, p. 26).
- La violencia es una característica humana, está mediatizada por los procesos cognitivos, entra en juego la voluntad de cada persona y, además, es destructiva porque su aparición no supone una respuesta a su estímulo peligroso, sino que se produce cuando la persona tiene clara intención de herir o hacer daño al prójimo (Herranz, 1999, p. 110).

Los autores coinciden en que la violencia implica la existencia de una asimetría entre los sujetos que se ven implicados en los hechos agresivos. Existe violencia cuando un individuo impone su fuerza, su poder y su estatus en contra de otro, de forma que lo dañe, lo maltrate o abuse de él física o psicológicamente, directa o indirectamente, siendo la víctima inocente de cualquier argumento o justificación que el violento aporte de forma cínica o exculpatoria.

Cada sociedad atribuye a los comportamientos de sus miembros unos valores y unos significados que atraviesan las propias atribuciones morales con que los sujetos enjuician los hechos. Un acto se considera violento dependiendo de la intención y de la cultura. Por principios culturales o religiosos, mujeres y hombres, adultos e infantes, ricos y pobres no gozan de los mismos derechos. La violencia es sólo una de las posibles soluciones ante un conflicto.

Los comportamientos violentos, sus causas y la evolución de los mismos son conductas aprendidas en los primeros años de vida que se pueden modificar. Es conveniente actuar desde las edades más tempranas para tratar de erradicar, disminuir o prevenir este fenómeno.

2.2. Las causas.

En la actualidad, la mayoría de psicólogos mencionan que gran parte de los rasgos humanos son el resultado de la interacción entre factores genéticos y ambientales. Para muchos especialistas conocer el origen y las causas de la conducta humana supone una mayor comprensión de dicho comportamiento e incluso un comienzo para el tratamiento de un comportamiento inadecuado.

En los seres humanos la violencia no sucede automáticamente sino que puede ser activada por estímulos internos o externos.

Segura, C. (1999, p. 29-30) opina sobre el origen de la violencia:

Es posible que la violencia no sea un radical innato, aunque si podemos entender que tenemos en nosotros la capacidad para ejercerla. Y puesto que, incluso desde la genética, gozamos de un amplio margen de indeterminación (cultura), el problema de la violencia, remedando a Kant en su expresión, ha de poder tener una solución. Por el contrario, habríamos de negar tal posibilidad si lo natural y lo cultural ocuparan esferas distintas. Por ello hay que insistir en que la no-violencia ha de partir de la superación del dualismo. Y, si ello es posible, entonces lo será también, dar el paso que lleva a una educación para la paz.

A lo largo de la vida, se adquiere una gran cantidad de conocimientos sobre el mundo social, sobre las personas y las interacciones con ellas, lo que los otros esperan de los demás, los distintos roles sociales, la sociedad y su funcionamiento, los sistemas de valores y creencias, es decir, sobre los diversos aspectos de la vida social.

El pensamiento del infante se concibe como un sistema organizado que se construye a partir de las percepciones e interacciones del sujeto con su medio físico y social. Se puede concluir que las causas de la violencia son diversas y las responsabilidades son múltiples.

El fenómeno de la violencia trasciende la conducta individual en un proceso interpersonal porque afecta al agresor, a la víctima y al espectador. El nacimiento y el desarrollo de fenómenos de violencia interpersonal es una respuesta a experiencias de socialización que en lugar de proporcionar a los

individuos aspectos positivos y modelos personales basados en la empatía personal, ofrecen claves para la rivalidad, la insolidaridad y el desafecto.

Estos sentimientos negativos al igual que los positivos nacen, viven y crecen en el escenario de la convivencia diaria que está sujeta a los sistemas de comunicación e intercambio que, en cada período histórico, son específicos de la cultura y constituyen los contextos del desarrollo: la crianza y la educación.

Los entornos perfectos no existen. Siempre hay una situación que rompe la armonía entre las personas. Sin embargo, es posible reflexionar sobre las actuaciones, aprender de los errores, buscar el lado positivo de las cosas, tratar los conflictos sin violencia e intentar que la interacción entre los diferentes contextos sea adecuada.

2.2.1. Los factores psicológicos.

La psicología siempre se ha interesado por comprender la naturaleza de la agresividad humana y ha ofrecido varias explicaciones. Los argumentos explican la existencia del factor agresividad como un componente más de la compleja naturaleza del ser humano, pero también mencionan que los individuos disponen de capacidades que vienen a modificar los procesos naturales de aprendizaje y a modificar patrones que no siempre son adaptativos, sobre todo cuando cambian las condiciones sociales en las que éstos aparecen.

2.2.1.1. La agresividad.

Algunas definiciones de la agresividad:

- Forma parte de nuestra naturaleza la agresividad. Como todo lo pasional, de lo que forma parte, en sí no es algo ni bueno ni malo. Es una necesidad, pues sin ella no tendríamos fuerza interior para vencer los obstáculos con que uno se encuentra a lo largo de la vida. Eso sí hay que educarla (Vega-Hazas, 2009, p. 164).

- “La cuestión de la agresividad, como una tendencia o disposición inicial a realizar una agresión, sobresale por su importancia. Para el psicoanálisis es una pulsión fundamental del ser vivo” (Monclús et al., 2004, p. 11).
- La agresividad forma parte de la conducta humana, no negativa en sí misma sino positiva y necesaria como fuerza para la autoafirmación, física y psíquica, del individuo, y especialmente determinada por los procesos culturales de socialización” (Jares, 2001, p. 39).
- “La agresividad constituiría pues una respuesta adaptativa que forma parte de las estrategias de afrontamiento de los seres humanos ante amenazas externas” (Latorre y Muñoz, 2001, p. 83).
- “Supone una respuesta, que incluso puede ser adaptativa, a los peligros con los que se enfrenta el individuo con el medio externo que le rodea” (Herranz, 1999, p. 110).

Las definiciones se refieren a la agresividad como una predisposición de la naturaleza humana que le ayuda a afrontar los conflictos. En cambio el término agresión designa un acto en sí, un acto palpable y efectivo. La violencia no puede justificarse a partir de la agresividad natural.

2.2.1.2. Las teorías activas.

Las teorías activas ponen el origen de la agresión en los impulsos internos, lo cual vendría a significar que la agresividad es innata. A continuación, se sintetizan algunas teorías basadas en los aspectos intrínsecos al ser humano para explicar el comportamiento agresivo:

- ❖ *Modelo psicoanalítico de Freud.* Defiende que la agresividad es un instinto básico heredado de los antepasados con un gran componente biológico y muy difícil de erradicar. La conducta agresiva del ser humano es fundamentalmente innata. Freud dejó escrito que los seres humanos son criaturas violentas por naturaleza, es más asesinos por naturaleza. Darwin tenía dos ideas compatibles con las

de Ferud: 1) El reino animal se caracteriza por una lucha feroz por la existencia. 2) La sociedad humana se caracteriza por la hostilidad, la agresividad, la lucha y la competencia desaforada (Cerezo Ramírez, 2006).

- ❖ *Etnólogos*. Defienden que los animales y los seres humanos se muestran agresivos, agresividad un tanto innata por ser una conducta adaptativa al medio en el que se desenvuelven. Los etólogos piensan que la agresividad en el ser humano es innata y puede darse sin que exista provocación previa, ya que la energía se acumula y suele descargarse de forma regular. Estas posturas mantienen una posición poco optimista sobre la modificación de la conducta agresiva, al aceptar que el origen de la agresión está en la propia naturaleza humana. Actualmente, se piensa que es poco probable que exista un instinto general agresivo en el hombre (Serrano, 2006).
- ❖ *La teoría bioquímica o genética*. Defiende que las conductas agresivas se producen como consecuencia de unos procesos bioquímicos en los que las hormonas juegan un papel crucial. Mackal propone que existen unas hormonas agresivas, al igual que existen hormonas sexuales, y más concretamente defiende la existencia de genes específicos de la agresividad. Los estudios de laboratorio demuestran que la noradrenalina supone un factor causal de la agresividad, de la misma manera la adrenalina y la escasez de noradrenalina pueden ser causas de una depresión endógena. Se puede pensar que determinados niveles de hormonas pueden hacer a las personas más sensibles hacia la agresión (Segura y Marquina, 1999).

Todas estas teorías ponen el origen de la agresión en estímulos internos y plantean que la agresión es innata.

2.2.1.3. Los factores causales internos del ser humano.

Los factores causales a los que hacen referencia las teorías activas y que contribuyen a la violencia son:

- *Factores biológicos:* predisposición biológica hacia las conductas desadaptadas (Monclús, A. et al., 2004). Influye la edad, los genes agresivos, el nivel de activación hormonal, mayor incidencia en varones que en mujeres, etc.
- *Factores cognitivos:* las experiencias de aislamiento social vividas. Experiencias tempranas de privación social. Asociación entre emocionalidad y agresividad (Cerezo Ramírez, 2001). Los sujetos agresivos no tienen en su repertorio respuestas a situaciones adversas que no sean agresivas. Intervienen los mecanismos cerebrales, el desarrollo moral, deficiencias en el procesamiento de la información social y en las habilidades relacionadas con la resolución de problemas, sistema de creencias, problemas psicológicos, etc.
- *Factores de personalidad:* dimensiones de personalidad con cierta propensión a la violencia (Vázquez, Jarabo y Araujo; 2004). Los infantes agresores muestran falta de empatía, temperamento efusivo e impulsivo, inclinación por el cambio, el movimiento y hacer cosas. Conducta agresivas frecuentes, se enfadan fácilmente, manifiestan frustración, sentimientos variables, inclinación por el riesgo y el peligro, etc.

En el comportamiento agresivo influyen los factores orgánicos que incluyen factores hormonales, mecanismos cerebrales, estados de mala nutrición, estados emocionales, problemas de salud, etc. Como también, el déficit en habilidades sociales necesarias para afrontar aquellas situaciones que resultan frustrantes. Parece que la ausencia de estrategias verbales para afrontar el estrés a menudo conduce a la agresión. Las predisposiciones biológicas hacia las conductas desadaptadas no son suficientes para explicar por sí mismas el origen y desarrollo de la agresividad.

2.2.1.4. El desarrollo evolutivo del infante.

Al trabajar con personas, especialmente con infantes, es muy importante conocer la etapa de desarrollo evolutivo en el que se encuentran para saber si una conducta es adecuada o inadecuada de acuerdo a su edad y si fuera inadecuada realizar las intervenciones necesarias para estimular el desarrollo del infante. A estas edades (tres a seis años) es cuando se está formando la personalidad del individuo y las experiencias, tanto positivas como negativas, son determinantes.

El desarrollo es un proceso unitario y continuo. Para los innatistas el origen del desarrollo está en el hombre desde su nacimiento; para los ambientalistas el entorno es el origen de toda transformación. Unos y otros ven a la persona como un sujeto pasivo de sus propias transformaciones.

El desarrollo del individuo ocurre de manera dialéctica, acorde con las potencialidades naturales, individuales y de acuerdo con su oportunidad para avanzar. Cada persona, a veces con avances y otras con retrocesos, va moldeando su desarrollo. Este desarrollo, especialmente en la primera infancia, es afectado por los adultos que rodean al niño o a la niña, debido a que si los adultos significativos son positivos el desarrollo será adecuado, pero si son negativos estará muy por debajo de lo que podría haber sido si hubiera recibido los estímulos adecuados.

Cada etapa de desarrollo tiene sus propias características, de esta manera, el tipo de experiencias que vive el infante determinan en gran medida su ritmo y su calidad de desarrollo emocional e intelectual.

Los seres humanos experimentan diferentes crisis en el transcurso de la vida. Según Vigotski (1978) tales crisis son:

- *Nacimiento*: es un cambio tan profundo que implica la entrada a un mundo totalmente diferente en donde se experimenta la influencia de muchas cosas hasta entonces desconocidas.
- *Primer año*: delimita el primer año de la infancia temprana.
- *Tres años*: indica el tránsito de la infancia temprana hacia la etapa preescolar. Se caracteriza como una fase de obstinación por la

necedad de los infantes de hacer sólo lo que ellos quieren. No pueden aceptar las normas más elementales de la convivencia social, pero al mismo tiempo que son obstinados en muchas ocasiones no saben en verdad qué es lo que verdaderamente quieren.

- *Siete años*: momento crucial, configura el enlace entre la edad preescolar y la escolar. Los docentes deben hacer énfasis en la promoción y apropiación cultural, y en las funciones expresadas en las áreas centrales de desarrollo: la percepción, la memoria y atención, y la abstracción. El periodo preescolar es algo básico para la adquisición de los mecanismos mentales necesarios para resolver los retos de las etapas futuras.
- *Trece años*: el individuo experimenta otro gran cambio, pasa de la edad escolar a la pubertad.

El autor mantiene que en el período de la vida, en los seres humanos, existen diferentes etapas de desarrollo en las que se experimentan sensaciones y vivencias desconocidas que influyen en sus conductas, especialmente en el cambio de etapa.

Es muy difícil determinar el momento de aparición de la agresividad, pero el infante comienza desde muy temprano a reaccionar contra toda fuente de frustración, restricción o irritación. Las primeras manifestaciones agresivas tienen mucho de azarosas y están poco dirigidas, pero a medida que el menor va creciendo, éstas se van centrando en objetivos concretos y se orientan hacia la hostilidad y la venganza. El momento de la evolución de la agresividad manipulativa a la agresividad hostil puede estar caracterizada por el deseo de hacer daño.

A continuación en la tabla 1 (1974; citado en Cerezo Ramírez, 2006, p. 52-55) se presentan algunos aspectos evolutivos establecidos por Bolman, los más característicos de la agresividad en el ser humano.

Tabla1. Algunos aspectos evolutivos de la agresividad.

Edad	Tipo	Objeto	Finalidad	Otras cualidades
Desde el nacimiento hasta los 6 meses.	Displacer indiferenciado.	Ninguno	Alivio o reducción de la tensión.	Con inclusión de todo el organismo sin que haya diferencia entre sí mismo y el objeto exterior.
Desde los seis meses a los 2 años.	Rabia semidiferenciada.	Cualquier objeto frustrante, sea animado o inanimado.	Eliminación del objeto frustrante.	La diferencia entre sí mismo y el exterior, aunque todavía vacilante, va estableciéndose gradualmente.
De 1 a 3 años.	Rabia dirigida, rabietas, enojo.	Objeto específico, habitualmente la madre o algún hermano.	Control o dominio del objeto frustrante; propósitos sádicos; lastimar, torturar, etc.	Se aplica el principio del talión ("diente por diente"), cobran importancia el control y el dominio del objeto amado; es normal la lucha por el poder; predominan las descargas motrices; supuestamente, etapas de algunos actos delictivos, sádicos, etc.

Edad	Tipo	Objeto	Finalidad	Otras cualidades
De 2 a 5 años.	Rabia modificada y rabietas, ambivalencia, celos, envidia.	Objeto admirado o temido, en general los progenitores.	Resolución de mezclas conflictivas de amor y odio, conservación del amor de los progenitores, obtener reparación.	Intento de imitar a los progenitores e identificarse con ellos; de ahí que sea común la negación y el desplazamiento del enojo; cobran importancia las fantasías agresivas.
De 4 a 7 años.	Enojo, celos, envidia.	Como en el caso precedente.	Como en el caso precedente.	Comienza la internalización de las normas morales; se prefiere la fantasía y las expresiones verbales; son corrientes los desplazamientos, por ejemplo, a un hermano, o a un chivo emisario; abundan los juegos agresivos.
De 6 a 14 años.	Enojo, fastidio, disgusto, envidia, codicia, deseo, celos, censura.	Padres, madres, hermanos, hermanas, el mismo sujeto.	Ganar, competir, asegurar la "justicia", dominar los sentimientos.	La racionalidad y el autocontrol cobran cada vez mayor eficacia; los niños pelean físicamente, las niñas verbalmente, son típicas la sustitución, la sublimación, la competencia.

Edad	Tipo	Objeto	Finalidad	Otras cualidades
De los 14 años a la edad adulta.	Toda la gama de sentimientos modificados de agresión, experimentados sobre todo en relación con las actividades, el trabajo y los deportes.	Se vuelven dominantes las actitudes referidas a uno mismo.	Mantenimiento del equilibrio emocional, en especial en relación con la autoestima.	Aparece la capacidad de empatía con los demás y también la capacidad de pensamiento abstracto.

Desde el nacimiento a los dos años el infante dirige la agresión hacia cualquier objeto frustrante, la utiliza para aliviar su frustración y reducir la tensión. Después entre uno y siete años la agresión va dirigida a un objeto específico y a la familia, con el propósito de dominar y resolver los conflictos por la internalización de normas. A partir de la adolescencia se va configurando la agresividad que conformará la edad adulta, con la finalidad de mantener el equilibrio emocional y la autoestima.

Del artículo de Serrano (2006) “La evolución de la conducta agresiva”, se destaca que en los niños y en las niñas el nivel máximo de agresividad se da a los dos años de edad y a partir de los cuatro años, empieza a disminuir la destructividad y los intentos de humillar a otros. Hacia los cinco años los infantes emplean menos el negativismo, la rebelión o las acciones físicas de rechazo. Entre los seis y ocho años se observa, en los niños y en las niñas, menor número de agresión total que al principio.

Algunos estudios exponen que en los primeros años son más frecuentes las agresiones físicas y en infantes mayores son más comunes las otras formas de agresión como la verbal. Las diferencias pueden deberse a que los infantes en los primeros años actúan de manera agresiva, debido a que les falta autocontrol de sus emociones y de sus reacciones ante las situaciones adversas.

Existen diferencias en función del género con respecto a la violencia, ya que el sexo masculino utiliza más las agresiones físicas y el femenino las agresiones verbales o psicológicas.

Herranz (1999, p. 122) expresa las diferencias de agresión en función del género:

La agresividad y la violencia se han ido aprendiendo de generación en generación dejando a las mujeres unos papeles alejados de la lucha diaria. Afortunadamente, a las mujeres se les educa desde pequeñas a no ser agresivas y en caso de tenerse que defender, se tiende a que aprendan a utilizar el lenguaje en vez del enfrentamiento físico.

Los autores refuerzan que los hombres son más agresivos que las mujeres, influidos más por la cultura que por el sexo.

Otros estudios (citados en Cerezo Ramírez, 2006) ponen de manifiesto que, independientemente del sexo, los infantes agresivos tienen mayor probabilidad de manifestar conductas agresivas en la edad adulta:

- *Olweus*. Midió la agresividad en diferentes momentos de la vida de los individuos. La primera muestra se realizó cuando contaban entre dos y ocho años, repitiendo la misma a intervalos de tiempo que oscilaban entre seis meses y veintiuno años. Lo que puso de manifiesto que aquellos infantes que manifestaron un alto grado de agresividad, continuaban siendo agresivos en una proporción elevada.
- *Farrington*. Comprobó que los individuos que habían sido altamente agresivos cuando tenían nueve años, tenían una probabilidad del cuarenta por cien de seguir siéndolo a los diecisiete años, e incluso el catorce por cien había sido acusado de algún delito a los veintiuno.

Es necesario identificar a los estudiantes con comportamientos agresivos permanentes o que se alejan de las características normales de su etapa evolutiva para brindarles un tratamiento adecuado y prevenir que esos comportamientos se incrementen en un futuro.

Es importante conocer las conductas normales de la etapa de desarrollo del alumnado, para identificar los comportamientos anormales que puedan ocasionar riesgos o que requieran de atención especializada.

Gómez, Mirr y Serrats (2004) hacen una sinopsis de la psicología evolutiva, se destacan los aspectos de la segunda infancia (tres a seis años):

- *Psicomotricidad*: proceso de estructuración hasta su dominio que implica una necesidad imperiosa de ejercicio.
- *Afectividad*: muy turbulenta (celos, caprichos, pataletas, terquedades, etc.).

Ambivalencia entre la inseguridad y la omnipotencia.

No tiene capacidad de espera y ello le acarrea frustraciones.

- *Inteligencia*: inicio del pensamiento simbólico (sustituye un objeto real por un dibujo o un juego, etc.).

Pensamiento subjetivo y egocéntrico.

Confunde el mundo mágico-fantástico con el real.

- *Sociabilidad*: egocéntrico, subjetivo y dependiente.

Primeros contactos con iguales, desconcertantes, inciertos y ambivalentes (agresivos-cariñosos).

Adquiere conciencia de sus posibilidades y limitaciones por oposición y enfrentamiento a la realidad. Juego paralelo y asociativo.

**Manifestaciones conductuales:*

- Activo para contactar con los otros a fin de diferenciarse y autoafirmarse.
- Gran curiosidad por conocer su cuerpo y el de las personas que le rodean.
- Quiere hacerlo todo por sí solo y no calcula sus posibilidades.
- Edad del no sistemático y de pasionales expresiones.

- Agresión manual sin motivo y con satisfacción. Peleas cortas.
- Apropiación (de un objeto de otro). No lo quiere, sólo desea identificarse y lo logra sometiendo al otro y su actividad.
- Agresión oral, intenta ser superior. No coge el objeto del otro, pero dirá que tiene un objeto mejor.
- Exhibicionismo: hace ostentación de su cuerpo, vestidos, despierta la envidia, desea ser valorado.
- Incordiar: interrumpe cualquier actividad para que se le preste atención.

*Implicaciones pedagógicas:

- *Actividades:* muy cortas, como juego simbólico, variado y muy movido.

Que favorezcan la comunicación, la motricidad gruesa y la fina.

Lúdico-orales para potenciar el lenguaje.

Que potencien el razonamiento.

Para adquirir hábitos de orden, aseo, comportamiento, etc.

- *El docente:* ha de ser acogedor, cariñoso, equilibrado, optimista, alegre, etc.

Debe velar por el equilibrio, afectivo y emocional del infante.

Potenciará constantemente sus progresos.

Los autores expresan que en la segunda infancia los infantes son egocéntricos y manifiestan conductas inestables, por lo que constantemente tienen conflictos con ellos mismos y con los demás.

Desde una perspectiva constructivista, el conflicto se considera un elemento esencial en el proceso evolutivo, debido a que impulsa este proceso cuando se tienen las condiciones favorables para la adecuada superación de los mismos, lo que contribuye a un desarrollo armónico entre los propios deseos y las exigencias de la realidad.

Un conflicto sucede cuando existe una gran diferencia entre la personalidad del infante y el rol que le toca cumplir o por una disputa de intereses.

Boqué et al. (2005) distinguen cuatro niveles, según los recursos que muestran los infantes ante un conflicto:

- *Nivel 0.* En el desarrollo evolutivo más bajo (que usualmente se prolonga hasta los tres años), los niños y las niñas operan con orientaciones momentáneas y fiscalistas. Este nivel se caracteriza por reacciones primitivas de lucha o fuga. Los conflictos se resuelven por medio de la fuerza física, interrumpiendo la relación o con obediencia robótica.
- *Nivel 1.* (Opera entre los tres y seis años). Añade una apreciación de los efectos subjetivos y psicológicos del conflicto. Estos efectos sólo se aplican a uno mismo y no al otro: el conflicto aún no se entiende como un desacuerdo mutuo. En este nivel la orientación, respecto del conflicto, puede describirse como un egocentrismo competitivo o de yo gano-tú pierdes, e involucra estrategias de transformación del otro del tipo de las órdenes y amenazas. En su turno, las estrategias de transformación propias incluyen iniciativas débiles o tentativas, acomodarse al otro, presentarse como victimizado o apelar a partes externas.
- *Nivel 2.* (Entre los siete y los doce años). El conflicto es visto como bilateral, aunque no mutuo. El infante comprende que debe conseguirse el acuerdo de ambas partes, pero no que este acuerdo haya de resultar mutuamente satisfactorio. El pequeño se ve implicado en una cooperación estratégica para proteger su propio interés. Las estrategias de transformación del otro incluyen el uso de la persuasión amistosa, la busca de aliados que apoyen las propias ideas, impresionar al otro con los propios talentos y aptitudes. Las estrategias de transformación son la afirmación de las propias necesidades, pero como secundarias respecto de las necesidades del otro, y la confrontación con la desigualdad acentuada.

- *Nivel 3.* (Generalmente se inicia entre los doce y los quince años). Los conflictos se atribuyen a la relación, de manera que sólo resultan aceptables las soluciones mutuamente satisfactorias, que requieren una verdadera negociación colaborativa. En este nivel no hay distinción entre las estrategias de transformación propia y de transformación del otro. El niño y la niña prevén e integran las posibles reacciones del otro, estabiliza el foco en la relación, prestando atención a las luchas individuales y negocia teniendo en cuenta la coherencia de la relación a lo largo del tiempo.

De acuerdo a estos niveles, en educación infantil los niños y las niñas no perciben los conflictos como desacuerdos mutuos sino como agresiones, por lo que reaccionan de manera inadecuada o agresiva. Conforme los infantes van creciendo, se desarrollan más sus capacidades y perciben más elementos de los conflictos, algunos atribuidos a ellos y otros a los demás, por lo que cada vez son más conscientes y utilizan estrategias más sofisticadas.

Se pueden evaluar los esfuerzos de los niños y las niñas para resolver un problema social en términos de asertividad; es decir, en la medida en la cual el infante tiene éxito consiguiendo lo que quiere, y de aceptabilidad; es decir, la medida en la cual los métodos del menor son admitidos socialmente.

A corto plazo las acciones agresivas de un estudiante le permiten a veces lograr lo que quiere, pero a largo plazo la agresión le causa problemas, ya que la víctima y los espectadores la encuentran inaceptable. Si el escolar logra su meta inmediata por medio de la agresión puede sentir que tuvo éxito y es probable que use la agresión de nuevo en el futuro. Sin embargo, el alumnado que recurre a soluciones agresivas para resolver sus problemas tiende a hallarse pronto con pocos amigos o amigas y a ser excluido por el grupo.

Slaby et al. (1996) destaca el proceso de evolución de las habilidades de resolución de conflictos de los infantes:

- *Dos años.* Generalmente sus estrategias son limitadas, inflexibles y no se adaptan bien a las circunstancias específicas y a los individuos involucrados. Normalmente sólo ven su propia perspectiva en el conflicto y buscan un resultado que se acomode sólo a sus propias metas. Si su primer intento para conseguir lo que quieren falla, usualmente tienen muy pocas estrategias alternativas para reintentarlo, si acaso tienen alguna.
- *Tres años.* Frecuentemente muestran estrategias mucho más complejas, relacionadas con sus habilidades verbales en rápido desarrollo. Estas destrezas a menudo conllevan a una mejor comunicación social y a más juegos cooperativos, así como a más riñas y agresiones verbales. Empiezan a verbalizar lo que quieren o cómo se sienten en un conflicto, a responder a las solicitudes y demandas de otros infantes y a hacer preguntas. También comienzan a comprender que sus demandas y solicitudes deben ser sustentadas. Pueden empezar a usar estrategias de rechazo a pedidos que incluyen razones para su negativa, aunque tales razones en general son autoreferenciadas. Sin embargo, la mayoría de los infantes a esta edad aún tienden a ser inflexibles y a apegarse a una única estrategia para resolver sus problemas.
- *Cuatro años.* A menudo agregan una variedad de estrategias de resolución de problemas a su repertorio, reflejando así sus habilidades crecientes para comunicarse claramente y su apreciación mayor de lo que los otros necesitan entender con el fin de resolver un conflicto. En este nivel, los infantes usan con más frecuencia estrategias positivas y negativas para lograr la aceptación. Pueden usar varias estrategias diferentes para sustentar sus posiciones. También pueden usar estrategias negativas, incluyendo sobornos, insultos y amenazas. Una vez que un conflicto pasa a las amenazas y contra-amenazas puede producirse fácilmente una escalada hacia la agresión física.

- *Cinco años.* Muchos niños y niñas ya manejan suficiente autocontrol para confiar principalmente en estrategias verbales para la resolución de sus problemas. También empiezan a individualizar sus respuestas hacia los otros, basándose en su conocimiento a partir de experiencias sociales pasadas, aunque puede que todavía no tengan mucha destreza para identificar las intenciones, los motivos y la perspectiva de los otros.

A medida que el desarrollo continúa, los niños y las niñas pueden eventualmente adquirir habilidades para negociar soluciones a los conflictos que sean mutuamente beneficiosas, basadas en lo que saben de la otra persona, en las experiencias pasadas con esa persona y en la comprensión lograda de la perspectiva de los demás.

La creación de un espacio de discusión es una forma muy eficiente para tratar los conflictos por medio del lenguaje. Sin embargo, muchos adultos no enseñan a los infantes a tratar los conflictos por medio del lenguaje, debido a que piensan que éstos son incapaces de expresar sus ideas y discutir las ante los demás.

García (2007, p. 25) afirma que los infantes tienen las capacidades necesarias para enseñarles a solucionar los conflictos por medio del lenguaje y plantea la evolución del lenguaje en diversas etapas:

- *Primera etapa.* El lenguaje es un dispositivo meramente externo que se utiliza para controlar el comportamiento de otras personas. En sus inicios con muchas limitaciones el lenguaje sólo expresa ideas simples y emociones como enojo, sorpresa y alegría.
- *Segunda etapa.* Aparece el llamado lenguaje egocéntrico que utiliza el niño y la niña entre los tres y los seis años de edad. El lenguaje en esta etapa consiste en ligar de una manera íntima lo que se dice con las acciones y los objetos. Se liga la palabra con la cosa y el menor expresa en voz alta lo que piensa, hablándose a sí mismo como si le hablara a otra persona. El lenguaje no dirige la acción, el lenguaje la acompaña. El infante dice con palabras lo mismo que hace en la acción.

- *Tercera etapa.* El infante adquiere el llamado lenguaje interno. El menor no emite ningún sonido, pero dentro de su mente se habla a sí mismo. Este tipo de lenguaje permite al niño o a la niña dirigir mejor sus acciones y ordenar sus pensamientos y emociones.
- *Lenguaje socializado.* Es un lenguaje que emplea un sistema de símbolos que si bien son arbitrarios en el sentido en que su naturaleza material no indica el contenido de lo que expresa, le permiten, gracias a su estructura de significado, que la forma de comunicación social sea altamente eficiente. El significado de un signo lingüístico está determinado por su uso; es decir, por las reglas a las que obedece, al relacionarlo con otros símbolos en el sistema de lenguaje.

El autor sostiene que en los primeros años de vida el infante utiliza el lenguaje para expresar sus emociones o algunas ideas simples. Después el lenguaje acompaña sus acciones. Posteriormente el lenguaje es interior y dirige sus acciones, pensamientos y emociones. Finalmente el infante utiliza el lenguaje escrito. El lenguaje es regulador de las emociones y de las acciones por lo que es una estrategia adecuada para que los infantes traten sus propios conflictos y los de los demás.

En el artículo de Boqué et al. (2005): “Expresión de emociones y sentimientos”, se destaca que conocer, comprender y valorar los propios sentimientos y las emociones es esencial para aprender a aceptar, a afrontar y a transformar los conflictos que forman parte de la vida.

La autora enfatiza que las emociones están presentes en todos los conflictos, advierten de que existe algo que causa daño o que no es como se quería. Los sentimientos contribuyen a anticipar las posibles reacciones ante los conflictos. Las emociones pueden contribuir a superar los problemas, pero también pueden obstaculizar las capacidades de resolución de conflictos.

Los niños y las niñas pequeñas tienen una manera muy particular de vivir y procesar el dolor, de esconderlo dentro y mostrar una cara despreocupada. Esta es la idea que la mayoría de los adultos tienen de la infancia,

como una etapa ideal, en la que el infante vive feliz. Los docentes saben que esto no es verdad y existe otra realidad más compleja en su interior.

Freud (2005) decía que los adultos no comprenden a los niños y a las niñas porque han olvidado su propia infancia. También, Piaget (1969) mencionó que el desarrollo de la inteligencia se da mediante equilibrios y desequilibrios que facilitan la adaptación al medio y la asimilación progresiva al conocimiento. Y Flores Ramos (2005, p. 54) menciona: “Muchas veces hemos escuchado la expresión, es cosas de niños, para restar importancia a situaciones que los intranquiliza, los perturba o inquieta, como si el sentimiento que acompaña sus manifestaciones no tuviera la intensidad y la significación afectiva que tiene para nosotros los adultos”.

Los autores tienen razón, debido a que muchas personas se han olvidado de las dificultades que han tenido en el proceso de la maduración, por lo que justifican o minimizan los problemas infantiles. A estas edades se producen una serie de cambios significativos e indispensables para lograr la adaptación del infante a la sociedad; es decir, que el desarrollo humano se conforma a través de los desequilibrios y los conflictos que caracterizan esta etapa. Y estas experiencias influyen de manera determinante en la formación de la personalidad.

En la educación infantil los niños y las niñas manifiestan sus problemas directamente o indirectamente. García (2007, p. 32) expresa: “La psicología constructivista plantea que de los tres años o cuatro de edad aparece en los niños y las niñas la llamada función simbólica, que consiste en cuatro elementos básicos: el juego, el dibujo, el lenguaje y la imagen mental”.

El autor destaca que los infantes esconden actitudes, sentimientos, pensamientos, habilidades o dificultades que a simple vista no se pueden percibir. Para poder hacerlo no basta sólo con la intención, sino que hace falta una formación adecuada y conocimientos previos que conviertan la mirada en observación y una actitud crítica ante la realidad. Los adultos deben escuchar y observar a los infantes tratando de comprender sus conductas e identificar sus necesidades.

Todas las personas tienen una identidad que las diferencia de las demás; es decir, una personalidad de un Yo que implica un autoconcepto, una historia, una memoria y un proyecto de vida. Esta identidad se va adquiriendo mediante un proceso de construcción a través de las relaciones afectivas que van a influir en el sujeto, en su forma de pensar, de ser, de sentir y de actuar.

El desarrollo personal es una construcción de significados que se adquiere a expensas de los demás. Desde el nacimiento el bebé tiene una serie de impulsos y necesidades que debe satisfacer. El llanto del bebé es una forma de expresar sus necesidades y cuando la madre le atiende es ella quien le da el significado de demanda a ese llanto, es así como el llanto se convierte en un medio de comunicación del infante.

El infante se nutre de las palabras de la madre que acompañan el acto de satisfacer sus necesidades, éstas se convierten en símbolos con los cuales se va a poder comunicar y de los cuales no va a poder prescindir. Serán las palabras que la madre transmita al niño o a la niña, lo que permitirá al infante ir adquiriendo una identidad para desarrollarse.

Cuando la madre transmite al niño o a la niña amor es más probable que él o ella se amen a sí mismos también. Si sucede lo contrario, que la madre trate a sus hijos o hijas con indiferencia o agresividad, los infantes pueden tener una mala experiencia y es posible que se cree en ellos un concepto negativo de sí mismos que se puede incrementar con el tiempo si no se atiende adecuadamente.

A continuación se exponen algunos planteamientos sobre el apego infantil:

- En el artículo: “Desarrollo emocional de 0 a 6 años”, se destaca que al nacer, el infante forma parte de un mundo que es desconocido, pero poco a poco, gracias a la intervención con los adultos, lo va descubriendo y se va haciendo parte de cada uno (Álvarez, M. et al., 2005).

- “El Yo es el hijo del desconocimiento, porque el modo en que nosotros nos entendemos y nos pensamos, viene del exterior, de la palabra del otro, del lenguaje, que es exterior y que antecede al ser humano” (Flores Ramos, 2005, p. 32).
- En el artículo: “Necesidades de crianza”, se menciona que las relaciones fuertes y sanas ayudan al infante a afrontar las influencias negativas. Por lo que el menor debe tener esperanza para creer que puede cambiar su propio futuro y el futuro de los demás (Johnson y Johnson, 2002, p. 24).
- A partir de la relación de apego, el niño construye un modelo interno de las relaciones sociales, en el que incluye tanto lo que se puede esperar de los demás como de uno mismo. La formación de dicho modelo interno se produce a partir de las señales, conductas y consecuencias que el niño emite y recibe en su relación con la figura de apego; y desempeña un decisivo papel en la regulación de su conducta (Díaz-Aguado et al., 1996, p. 21).

Los autores coinciden que cuando los adultos responden positivamente a las demandas de atención del infante, le ayudan a desarrollar la autoestima en la capacidad para influir en los demás con éxito. Como consecuencia de dicha relación el infante tiene una imagen de la figura de apego como alguien en quien puede confiar porque le protege y le ayuda. Cuando el adulto no está disponible para el menor o cuando responde de una forma inapropiada a sus demandas, éste desarrolla una imagen negativa de sí mismo y del mundo que le rodea, y se acostumbra a responder a él con retraimiento o violencia.

La estructura psíquica también posee otros elementos representados por niveles inconscientes que el Yo no domina. Elementos de valoración, normas, prohibiciones, ideales, etc., que Freud (2005) denominó Superyo, que influyen en la construcción de la identidad y la autonomía del menor, así como de su futuro desarrollo.

Toda la estructura cognoscitiva con la que se piensa y a través de la cual se crea una identidad propia, vienen de afuera, porque está influenciada por el lenguaje de la familia, de los otros y de todo lo que viene de afuera del

individuo. Es importante propiciar vivencias y relaciones positivas a los infantes para facilitar su inserción en la sociedad.

Las identificaciones surgen de un proceso dinámico y conflictivo. Identificarse con alguien significa adquirir rasgos de otro, interiorizarlos y transformarlo en algo propio. No significa hacer una copia, sino que se pierde un objeto afectivo significativo para el sujeto y se incorporan sus atributos. La pérdida es simbólica; es decir, que ese otro deja de cumplir la función afectiva que tenía inicialmente.

La vivencia de esa pérdida constituye un momento doloroso para el infante, pero a la vez muy importante, debido a que surgirá un complejo proceso de sustituciones que van a representar la búsqueda en un futuro de aquello que perdió en el pasado.

Las diversas relaciones con los demás van creando en el infante diferentes interpretaciones de la realidad que constituyen un conjunto de valores y creencias que van a asumir el Yo, y de las cuales obtendrá identificación. Esta identificación es la construcción de un Yo a un nivel de autonomía.

Frecuentemente, los progenitores quieren que sus hijos e hijas cubran todas sus fantasías; es decir, que hicieran lo que ellos querían hacer y no pudieron lograr. Esto no se cumple porque siempre existen discrepancias entre lo que el infante es y lo que los progenitores desean. Si esto no fuera así surgirían graves problemas de desarrollo, porque el niño o la niña no tendrían libertad propia para crecer.

En la construcción de la identidad también interviene un proceso de confrontación entre el Yo que se rige por el principio de realidad y el otro Yo que se rige por el placer, a este conflicto Freud (2005) denominó el Ello.

Flores Ramos (2005, p. 28) define el Ello:

El Ello se halla bajo el dominio del principio del placer, que busca el cumplimiento inmediato de los deseos, de los impulsos sexuales y agresivos, sin atender a las leyes de la lógica ni de la casualidad; no conoce las contradicciones, ni tiene noción del tiempo, ni del espacio. Todo lo contrario ocurre con el principio de realidad, que

rige al Yo, que se maneja con una lógica consciente, con el lenguaje, y tiene en cuenta la realidad y sus leyes lógicas de funcionamiento.

El Ello incluye todos los ideales para el infante, que en ocasiones entran en confrontación con lo que la realidad del Yo le impone. Por eso el Ello hace que el proceso de construcción del Yo sea conflictivo, ya que una parte del niño o de la niña piensa y siente de una manera y la otra parte lo hace de forma distinta. Es importante que los docentes posean conocimientos con respecto al funcionamiento del psiquismo, para orientar la acción formativa adecuadamente y evitar actuaciones que dificulten o perjudiquen la solución de los conflictos internos de los infantes.

En este proceso el padre tiene una función fundamental, ya que el niño o la niña lo ven como un elemento de interposición entre ellos y el amor de su madre. El padre cumple una función de corte, de separación en esa relación con la madre, es decir; que el infante percibe que no es todo para su madre.

Todos los aspectos antes mencionados determinan el desarrollo del infante, porque permiten una separación entre el Yo actual y un Yo futuro, con ideales propios y deseos de transformarse para poder cumplir esas metas.

De acuerdo con la propuesta constructivista la tarea fundamental de la educación es potenciar las áreas centrales de desarrollo por medio de la zona de desarrollo proximal. Las áreas centrales de desarrollo son las capacidades mentales con las que cuentan todos los seres humanos y requieren de la influencia social y ambiental para desarrollarse. Las áreas centrales de desarrollo son: la memoria, la atención, la percepción y la abstracción. Estas capacidades se desarrollan mediante los sentidos y las representaciones.

Los seres humanos desde su nacimiento comienzan a hacer un esfuerzo por comprender todo aquello que reciben a través de sus sentidos. El mundo está lleno de sensaciones y emociones que se van modificando y perfeccionando paso a paso, de manera que cuando el infante llega a tener conciencia de sí mismo, ya no se enfrenta a un mundo desordenado sino a

algo que tiene un sentido y un significado. Todo infante, conforme avanza en su desarrollo, va convirtiéndose en una persona o en una construcción propia que se produce como resultado de una interacción de sus disposiciones internas, heredadas y de su medio. A través de esa interacción el niño o la niña van dándole un sentido a todo aquello con lo que tiene que lidiar, incluido su propio cuerpo. No como una reproducción de lo que percibe sino como una construcción del significado que es resultado de la representación que surge a partir de la información del medio y de su propia actividad en relación con él (García, 2007, p. 47- 48).

Para Vigotsky (1978), la función principal de la educación infantil es el desarrollo mental, que consiste en la expansión de la capacidad intelectual y emocional del infante a partir de las áreas centrales de desarrollo. El camino que toma la transformación va de lo interpersonal hacia lo intrapersonal, tiene tres etapas:

- *Sensibilización*: es el primer contacto del menor con experiencias de intercambio social. A no ser que se trate de estudiantes con profundas minusvalías o que estén dañados por experiencia muy traumáticas, todo el alumnado manifiesta una muy espontánea tendencia hacia la asimilación de materiales, actividades y experiencias nuevas.
- *Apropiación*: ofrecer al infante nuevas alternativas que le permitan acceder de manera más eficiente a una solución, a los problemas que hay que resolver o a los objetivos que éste quiera alcanzar para lograr alguna satisfacción.
- *Construcción*: el niño o la niña internalizan todo lo anterior al adquirir la capacidad de aplicarlo a otras situaciones que van más allá del ámbito educativo y están capacitados para adaptarse mejor a las necesidades de la vida.

La finalidad de la educación infantil es lograr el desarrollo armónico del infante. Se debe valorar el aspecto emocional y el social para que el menor adquiera autoestima y pueda integrarse adecuadamente a la

sociedad. Y el intelectual para que aprenda a aprender y solucione adecuadamente sus conflictos.

2.2.2. Los factores sociales.

La sociedad es el contexto más amplio en el que ni el infante ni su familia tienen influencia o poder real para cambiar. Este contexto es un macrosistema y está constituido por las instituciones políticas y sociales que existen en el país de residencia. En consecuencia las condicionales sociales, económicas y culturales inciden en los tipos de convivencia.

Actualmente la sociedad padece muchas contradicciones y las personas soportan la incertidumbre, pudiendo recurrir a la violencia para expresar sus frustraciones o para solucionar sus conflictos. El desempleo, el subempleo y el trabajo precario son una amenaza para los ciudadanos porque obstaculizan la convivencia e incrementan la inseguridad, la incertidumbre, la desesperanza y la violencia.

Muchas veces la sociedad permite de manera encubierta o justificada que sucedan situaciones violentas en diversos contextos sociales.

Fernández (2004, p. 26-27) menciona algunos ejemplos de la violencia justificada en la sociedad:

En muchas instituciones sociales anida la violencia, porque se producen sistemas de convivencia que la permiten, la ignoran o la potencian; además, toda institución parece generar, como producto inevitable, un cierto abuso de poder. Son ejemplos paradigmáticos los malos tratos en las prisiones, en los manicomios y en el ejército. Pero también ha existido siempre, de forma más o menos encubierta, el maltrato y el abuso entre iguales en instituciones como los centros educativos que, por sus objetivos y procesos, deberían excluirlos.

El autor enfatiza que las situaciones violentas, de forma directa o encubierta, repercute en los infantes, debido a que normalizan la violencia y la fomentan.

Los infantes construyen su personalidad con diversidad de influencias violentas que serán determinantes en función del tiempo que

estén expuestos a dichas influencias, de lo significativas que sean o del nivel de afectividad que se tenga con el vínculo agresivo.

Boqué et al. (2005, p. 13) expresa algunos tipos de violencia social que pueden reproducirse en la escuela:

Competividad, individualismo y violencia son recursos que los pequeños conocen y emplean: en un momento dado que han sido testigos o quizás víctimas. Desgraciadamente, los fenómenos violentos son mucho más complejos que el puñetazo, la patada, el tirón de pelo o el insulto entre compañeros. La violencia directa únicamente es una de las barreras para el desarrollo de las potencialidades individuales. Es la violencia estructural, ejercida por medio de normas injustas y opresoras, y la violencia cultural, basada en tradiciones alienantes y segregadoras, las que sufren algunos de los niños y niñas más dados a recurrir a la agresión física y verbal. Estas formas de violencia -estructural y cultural- aunque menos visibles, no han de ser olvidadas porque, curiosamente, también pueden esconderse entre las paredes de la escuela.

Los autores inciden que una vez que los infantes aceptan la violencia, la utilizan como recurso para tratar sus conflictos.

Se ha observado y existen estudios que demuestran que la mayoría de los niños y las niñas que se desenvuelven en un contexto positivo, en el que establecen buenas relaciones con su familia y con su medio, aprenden a tener confianza en sí mismos y en los demás, y tienen más probabilidades de afrontar las dificultades con eficacia, de poder pedir y dar ayuda cuando se necesita.

En algunos casos, cuando el menor no recibe la atención que necesita, se crea en él una imagen negativa de sí mismo y de su entorno, aprende que no puede esperar cuidado ni protección y se acostumbra a responder a los conflictos con retraimiento o violencia. Este tipo de problemas suelen incrementarse conforme pasa el tiempo y puede ocasionar graves dificultades de adaptación en la vida adulta.

En la violencia influyen factores hereditarios y del medio ambiente, siendo este último el más determinante y el único susceptible de cambio.

Serrano (2006, p. 19) plantea:

Muchos padres y maestros piensan que los problemas de comportamiento de los niños son hereditarios y, en consecuencia, no se les puede ayudar. Aunque resulta difícil determinar cuánto influye la herencia, se puede decir, con toda seguridad, que toda conducta humana es afectada por la herencia y, en gran medida, por el entorno. La herencia no se puede modificar. Sin embargo, el entorno si es susceptible de ser cambiado.

La autora incide que los factores biológicos son insuficientes para explicar el origen y el desarrollo de las conductas agresivas.

La violencia es una forma de interacción aprendida, ya que los infantes se van construyendo como personas a través de las percepciones que tienen del mundo y de las interacciones que tienen con los demás mediante el lenguaje verbal y no verbal. Por tanto en el siguiente apartado, se analizan los factores ambientales que pueden incidir en la aparición de la agresión en la infancia.

2.2.2.1. El entorno social.

La violencia debe examinarse como cualquier otro fenómeno social producido y en los estímulos múltiples que lo originan y que son como todo suceso histórico cambiantes en el espacio y en el tiempo.

Es difícil saber si el mundo antes era más violento o actualmente se tiene más consciencia de las agresiones. La violencia existe desde las civilizaciones más antiguas de sociedad, pero las causas no son tan complejas, ni las manifestaciones y las consecuencias son las mismas.

Sobejano (1999, p. 96) realiza una comparación de la violencia de épocas pasadas con la actual:

La violencia de una guerra antigua, con sus reglas precisas respecto a intervinientes (guerreros), lugares específicos (campos de batalla) y artefactos de guerra, tiene mucha diferencia en los diferentes planos de la vida política, social, económica, cultural e incluso moral. Se puede comprobar que, unido al desarrollo del conocimiento humano, se han producido nuevas y más elaboradas formas de violencia, que ponen en entre dicho la afirmación del progreso humano y nos invitan a reflexionar de una manera más cauta y más efectiva.

El autor opina que anteriormente las agresiones eran realizadas de forma más directa y actualmente son ejecutadas de maneras más elaboradas e indirectas.

La violencia infantil ha estado presente desde los inicios de la humanidad y sigue estando presente en la actualidad. Los niños y las niñas han recibido y continúan recibiendo una diversidad de torturas, algunas veces las personas que rodean a esos infantes maltratados pueden ayudarlos pero no perciben las agresiones. El desinterés, el abandono, la miseria y la ignorancia han contribuido para perpetuar el maltrato. Además de las pautas culturales permisivas o crueles.

Icarbone (s.f.) expone algunos sucesos violentos que la sociedad ha impuesto a los infantes:

- La actitud de la humanidad respecto a la protección de la infancia ha sido absolutamente pendular, desde la protección total que ofrecen algunos países escandinavos hasta el abandono y la esclavización que imponen algunos países africanos.
- En Inglaterra, cuna de la mayoría de los derechos humanos, los menores son civil y legalmente imputables a partir de los diez años.
- En Brasil a partir de los ocho años de edad los infantes son considerados trabajadores legales y realizan aportes para su futura jubilación.
- En la India los niños y las niñas en verdaderas hordas (pandillas) mendigan por las calles y literalmente viven a la intemperie, al grado que las familias más indigentes llegan a mutilar a uno de sus hijos, generalmente el menor, para que provoque más compasión y obtenga limosnas.
- En Etiopía la desastrosa miseria hace que los infantes mueran de inanición (agotamiento) por miles cada día.
- Todo el mundo ha visto con horror en la televisión a esos menores flaquísimos, casi esqueléticos, con sus vientres hinchados por el hambre y sus ojos enormemente abiertos al espanto y la desesperanza.

- Muchas personas han visto una escena clásica del periodismo que mostraba a una niña vietnamita corriendo desnuda para huir de su casa que volaba por los aires durante un bombardeo.
- En Argentina existe una situación de abandono, mendicidad y violencia infantil.
- En Estados Unidos la delincuencia infantil, en niños y niñas por debajo de los diecisiete años, aumentó casi quince veces en tan solo cuatro años, entre 1993 y 1997.
- En casi toda Latinoamérica la prostitución infantil y la drogadicción bajaron su umbral de iniciación que ahora oscila entre los ocho y diez años de edad.

El autor destaca que en la historia de la humanidad los infantes fueron y continúan siendo víctimas de diferentes creencias culturales, religiosas o sectarias que los han sometido a diversos actos violentos, en algunos casos llegando hasta la muerte.

La ONU con el fin de lograr que los niños y las niñas gozaran plenamente del respeto a sus derechos, de los beneficios propios de su edad y se les protegiera de su natural vulnerabilidad, estableció algunos derechos fundamentales de los infantes.

Díaz-Aguado, Royo, Segura y Andrés (1996, p. 11) enfatizan algunos de estos derechos:

Como se reconoce en la Declaración de los Derechos de la Infancia (Organización de Naciones Unidas, 1959), todos los niños tienen derecho a ser protegidos de la crueldad, negligencia o explotación (principio noveno), para que puedan desarrollarse de forma saludable y normal, tanto física como mental y socialmente en condiciones de libertad y dignidad (principio dos).

La ONU exige que se respete y se proteja a los niños y a las niñas, aunque cada vez más las naciones se preocupan por hacer cumplir los derechos de los infantes, aún en las naciones se continúan realizando agresiones a los infantes y muchas de ellas quedan impunes. Las estadísticas indican que los fines de semanas son muy trágicos para algunos niños y niñas, debido a que en esos días se incrementa considerablemente

la violencia intrafamiliar por la presencia de los adultos que no acuden a sus trabajos y por el aumento de consumo de alcohol y drogas.

En la sociedad existen diversidad de factores sociales que pueden contribuir a la violencia:

A. La pobreza.

En ocasiones la pobreza está relacionada con la violencia, ya que las familias dedican sus esfuerzos a la búsqueda de recursos por sobrevivir que descuidan elementos muy importantes como es la atención a los aspectos afectivos y esa carencia afectiva puede estimular la violencia.

A continuación se presentan algunas referencias que relacionan la pobreza con la violencia:

- “*La pobreza estructural*: con hogares y barrios marginales donde los niños se crían casi solos, sin atención o amparo individual, prácticamente en las calles y expuestos, desde muy pequeños, a todo tipo de influencias perversas” (Incarbone, 2007, p. 1).
- “Es decir, se ejerce violencia directa hacia los pobres y la pobreza es germen de violencia directa” (Tortosa, 2007, p. 88).
- Un entorno social degradado en el que el sobrevivir sea el objetivo prioritario para las familias, generará determinados comportamientos conflictivos que pueden servir de modelo de conducta y relación para el infante aunque no participe de manera directa con ellos (Serrat, 2002, p. 60).

Los autores manifiestan que la pobreza aumenta los riesgos de ejercer o padecer violencia, debido a que las familias se centran más en obtener recursos económicos y descuidan otros aspectos familiares muy importantes en el desarrollo del individuo como son las relaciones afectivas y la protección.

Generalmente los pobres son percibidos como una amenaza porque se cree que sus carencias les llevan a delinquir y a ser agresivos. Algunos

gobiernos recurren a seguridad privada y en ocasiones llegan a invertir más dinero que en seguridad pública.

Una importante fuente de estrés familiar procede de las condiciones extremas de pobreza y de las dificultades que de ella suelen derivarse en la vivienda familiar: carencia de condiciones higiénicas, falta de espacio y temperaturas extremas, etc. Con estas condiciones se incrementa el riesgo psicosocial de las personas que viven en ella, incluyendo el riesgo de violencia a los niños y a las niñas.

La pobreza disminuye los recursos que las familias tienen para obtener los alimentos necesarios y una inadecuada alimentación obstaculiza el desarrollo normal y puede incrementar la violencia.

Icarbone (2007, p. 2) sostiene: “*La alimentación deficiente: producto de la pobreza o del abandono, los niños mal alimentados no desarrollan plenamente sus capacidades intelectuales y son más proclives a adoptar hábitos delincuenciales, además de contraer numerosas enfermedades*”.

Para que la conducta violenta llegue a instalarse como habitual se debe dar la conjunción de varios factores. Algunos factores sociales propician que las personas permanezcan en el mismo nivel social, favoreciendo a la clase dominante. La miseria es uno de estos factores, ya que está relacionada con la violencia cultural en la que la sociedad dominante tiene elaborada diferentes explicaciones que no son sino justificaciones, que garantizan su permanencia sobre la existencia de la pobreza.

A continuación se exponen algunos planteamientos relacionados con la violencia estructural:

- ❖ Por ello, cada vez son más escasos los espacios para ejercer el derecho a una auténtica ciudadanía, a una convivencia democrática, deslizándonos hacia un sistema de democracia formal mercantilizada y televisada, con claras diferencias sociales y con sectores de la población viviendo totalmente excluidos del Estado de derecho y la convivencia democrática. En este escenario, más que ciudadanos se nos quiere convertir en meros espectadores-clientes, sustituyendo el vivir por el consumir, el decidir por el delegar (Jares, 2006, p. 19).

- ❖ La violencia cultural se produce, entonces, en el momento en que se obliga a las personas a ver el problema como algo natural que se explica por sí mismo y por ello la situación se mantiene, o tratando de negarlo e incluso obligando a no verlo (Monclús, A. et al., 2004, p. 108).
- ❖ “Se trata, ante todo, de un término o concepto sociológico. Se refiere a la situación de un grupo de sujetos que, por unas razones y otras, se encuentran al margen del grupo mayoritario del que depende el poder” (Vázquez, Jarabo y Araujo, 2004, p. 8).
- ❖ “La clase social puede asociarse con el tamaño familiar, el hacinamiento, la falta de supervisión y otras variables” (Vázquez, Jarabo y Araujo, 2004, p. 41).
- ❖ “Especialmente relativos a los roles asociados a cada individuo dentro del grupo” (Cerezo Ramírez, 2001, p. 31).

Los autores afirman que el grupo dominante manipula a la sociedad cambiando el pensar por el aceptar y así garantizar su estatus de poder.

Es evidente que existen desigualdades entre las clases sociales en beneficio de la clase dominante, por lo que se puede propiciar la marginación, la explotación y la discriminación.

Las familias marginadas o en situación de pobreza extrema suelen estar aislados de otros sistemas sociales y pueden tener más posibilidades de ejercer el maltrato.

Díaz-Aguado et al. (1996, p. 126) expresa efectos de la pobreza familiar:

El riesgo que supone la pobreza extrema no sólo se deriva del estrés que origina en la vida familiar, sino también de su relación con otras condiciones de riesgo (estimulación aversiva, dificultades en los niños, conflictos entre los padres...) y de las menores oportunidades que implica para desarrollar condiciones compensadoras (habilidades socio-emocionales, apoyo social, autoestima...). Por eso, una de las actuaciones necesarias para proteger a la infancia es mejorar las condiciones de vida de las familias que atraviesan por graves dificultades económicas.

Los autores manifiestan que la pobreza acentúa las desigualdades y favorece la descohesión social dañando a la sociedad, en especial a los infantes, debido a que la insatisfacción o el estrés incrementan el riesgo de que se deteriore la atención que los adultos proporcionan a los niños y a las niñas.

La pobreza y la marginación incrementan los riesgos de que los infantes padezcan negligencia familiar, desnutrición y explotación infantil, lo que puede ocasionar problemas académicos, sociales y legales. Una manera de reducir la violencia es mejorar las condiciones de la población marginada, ya que la satisfacción de la familia aumenta su eficacia educativa.

Las condiciones protectoras y de riesgo de padecer violencia dependen de la posición que el menor y la familia ocupan en la sociedad, y de las oportunidades que la persona va a tener en el transcurso de su vida para acceder e integrarse a nuevos contextos. Resulta evidente que una de las estrategias de actuación para prevenir la violencia es prevenir la exclusión.

B. El desempleo.

En la actualidad las consecuencias negativas de la globalización están haciendo efecto al incrementar las carencias en los individuos, la deshumanización, el consumismo, la competencia, la agresividad y la violencia. La desigualdad no sólo se produce entre los países sino en el interior de los mismos. Algunas investigaciones demuestran que los países menos favorecidos tienen menos oportunidades de vida.

El desempleo ha crecido a la par de la globalización, ya que los avances tecnológicos crean máquinas o sistemas que pueden suplir a los trabajadores, beneficiando considerablemente a las empresas. La globalización no está generando los resultados deseados, debido a que acentúa las diferencias sociales.

Monclús, A., et al. (2004, p. 38) recogen algunas aportaciones importantes de Dufour en las que describen la globalización y sus repercusiones en la sociedad:

El individualismo se ha ido desarrollando en detrimento de lo colectivo, se ha producido una disminución del papel del Estado y la privatización del sector público, como hemos visto. Se ha impuesto el imperio del dinero que ha situado la preeminencia progresiva de la mercancía sobre cualquier otra consideración y la transformación de la cultura en modas sucesivas. Además, la exhibición de las apariencias y la ostentación. El aplastamiento de la cultura en la pura inmediatez del acontecimiento y en instantaneidad de la información. Han adquirido un lugar importantísimo las tecnologías muy potentes y a menudo incontroladas. Ha crecido en los países del norte, la esperanza de la vida y la demanda insaciable de buena salud. La familia se ha desinstitucionalizado, y se reenfoca el tema de la identidad sexual. Se ha multiplicado la tendencia a cometer actos violentos, mientras que por otro lado se procura evitar el conflicto, produciéndose a su vez una desafección progresiva de lo político. El derecho se ha judicializado y convertido en juridicismo elemental. La publicidad nos invade con la publicitación del espacio privado.

Los autores insisten en que la globalización ha dejado más secuelas negativas que positivas en la sociedad, ya que ha dañado la cohesión social, el sector público se ha privatizado, ha habido un cambio de valores basado en el dinero y la apariencia, y se han incrementado las situaciones violentas.

La globalización está impregnada de una cultura capitalista que valora la economía e incrementa la pobreza y la precariedad laboral, estos factores pueden convertirse en posibles fuentes de violencia.

Otros autores abordan el impacto negativo del capitalismo en la sociedad:

- “Un grupo competitivo se expone a que aumente entre sus miembros la hostilidad latente y promueve la conducta de ensalzarse a sí mismo, haciendo cada vez más frágil la cohesión del grupo” (Cerezo Ramírez, 2006, p. 38).
- La estructura social marcada por las diferencias y los principios individualistas y competitivos, combinados con una situación del empleo marcada por la escasez y la precariedad, son el caldo de cultivo perfecto para la aparición de la violencia. Una violencia que afecta especialmente a aquellos que esta sociedad considera como

los más débiles: niños, mujeres y marginados (Monclús, A., et al., 2004, p. 29).

- Una política económica desestabilizadora, basada tan sólo en la producción y en la ganancia económica, y que no impulse la creación de nuevos puestos de trabajo, provocará situaciones de angustia en las familias que no dispongan de los recursos necesarios para vivir de manera digna y dar respuesta a las necesidades que les genera su entorno inmediato (Serrat, 2002, p. 60-62).
- En la economía la violencia crece día a día: discriminación del trabajo de la mujer, trabajo infantil, paro, contratos basura, corrupción de las élites en el poder, enriquecimiento de la banca y empobrecimiento de la población, mala distribución de la riqueza y aumento del hambre en el mundo, explotación del hombre por el hombre, etc. (Marquina, 1999, p. 36).

Los autores refuerzan la idea de que la globalización ha dejado más efectos negativos que positivos, debido a que las riquezas están cada vez menos repartidas, ya que las economías benefician sólo a los grandes grupos financieros. El capitalismo ha priorizado el capital y la actividad financiera en deterioro del trabajo y de la desregularización de los mercados. Estas situaciones han ocasionado la falta de puestos de trabajo y los que existen son inestables, bajo condiciones rigurosas que favorecen más al empresario que al trabajador. Así mismo, aumenta el paro, la discriminación laboral, la explotación laboral, el trabajo infantil, la rivalidad, la descohesión social, la angustia, el estrés, la competencia desleal y la violencia.

El desempleo genera estrés y ansiedad e incrementa los riesgos de abuso y maltrato. Los resultados de un estudio mencionado por Díaz-Aguado et al. (1996, p. 34) son: “En 13.000 casos de abuso infantil denunciados en Estados Unidos se detectó que en el 50% de ellos el padre había perdido su trabajo durante el año anterior al abuso”.

El estudio demuestra que los pequeños están más expuestos a las agresiones cuando uno de sus progenitores está desempleado, especialmente el padre, o cuando la familia tiene grandes carencias económicas.

La probabilidad de violencia aumenta cuando los progenitores están desempleados y el nivel de estrés que padecen es superior a su capacidad

para afrontarlo. Por eso el desempleo, el subempleo y el trabajo precario son una amenaza para los ciudadanos, porque incrementan la inseguridad, la incertidumbre, la desesperanza y la violencia.

C. La migración.

Muchos individuos en situaciones de marginación o precariedad optan por emigrar a otros países, principalmente a los países de primer mundo, buscando una mejor calidad de vida. En ocasiones estas personas llegan a generar problemas de inmigración tanto legal como ilegal. Los inmigrantes son rechazados porque se tiene la idea de que se apropian de los trabajos de los ciudadanos nacionales, ya que la mayor parte de las migraciones generalmente se producen por necesidad.

Esta situación ocasiona problemas de integración, xenofobia y racismo. Por lo que la comunidad emigrante puede padecer aislamiento y falta de apoyo social, incrementando el riesgo de aumento de estrés, reducción de la competencia educativa, disminución de la autoestima e incremento de la violencia.

Las instituciones educativas multiculturales con una cantidad de estudiantes extranjeros excesiva o superior al alumnado autóctono están más propensas a la violencia escolar, debido a que la presencia de estudiantes extranjeros conlleva a diversas dificultades: los estudiantes inmigrantes no se adaptan a la cultura del país de acogida porque se suelen relacionar con infantes de su misma cultura, el desconocimiento del idioma de instrucción, divergencias entre la educación escolar y la familiar, y el profesorado no está formado para la educación multicultural. Todos los problemas planteados conllevan a que se relacione a la inmigración con la violencia escolar.

Monclús et al. (2004) expresan algunas relaciones que surgen en Madrid entre escuela y extranjería, se consideran las siguientes:

- Se observa que los extranjeros afincados en Madrid tienen un nivel de instrucción mayor que el de la población autóctona.

- No todos los inmigrantes regulares trabajan, pues una buena parte de ellos se dedican a las tareas domésticas, son menores de edad o jubilados.
- En la enseñanza básica se matricularon en el curso 2001-2002 un 2,76% de extranjeros.

Los autores mencionan algunos aspectos positivos de la emigración: tienen un nivel de formación mayor y aumentan la población escolar. Los estudiantes extranjeros pueden favorecer las sociedades multiculturales y los valores.

D. La explotación infantil.

La explotación infantil es el trabajo de los niños y de las niñas que impide su educación, amenaza su salud física o psíquica y les impide jugar; realizando jornadas que superan las doce horas, obteniendo remuneraciones mínimas y trabajos que afectan a su dignidad o autoestima.

Las niñas sufren una doble discriminación por su condición de mujeres y son más vulnerables a todas las formas de explotación, sobre todo al abuso sexual y a la prostitución.

Excluidos de la educación y atrapados en el círculo vicioso de la pobreza estos infantes trabajadores ven sus derechos básicos quebrantados, su salud e incluso su vida.

La explotación infantil está asumida dentro de la familia como una fuente de ingresos aceptada por la totalidad de sus miembros. Un infante resulta más rentable que un adulto, debido a su indefensión, sumisión y al hecho de que realiza el mismo trabajo que un adulto, sin ningún tipo de queja y a cambio de una remuneración muy inferior.

Incarbone (2007, p. 1) habla de las personas que permiten la explotación infantil:

La explotación infantil: personas que guiadas por mezquinas ambiciones o por conductas perversas someten a los niños sexualmente o los explotan laboralmente convirtiéndolos en los nuevos sostenes de sus hogares. Los castigan, los abandonan y los inducen a delinquir e incluso a matar, aprovechando su calidad de penalmente inimputables.

El autor enfatiza que los infantes son utilizados por los adultos como instrumentos de placer, de obtención de recursos económicos o para descargar sus frustraciones.

La victimización infantil es una situación muy determinante y tolerada por la sociedad que puede tener consecuencias muy graves si no se trata adecuadamente.

Cerezo Ramírez (2006, p. 15) plantea algunos factores que estimulan la conducta violenta en la infancia:

Continuando en la línea de trabajos anteriores, se estudian los factores que más decisivamente intervienen en la formación y desarrollo de las conductas agresivas de los escolares, como son el clima socio-familiar y los procesos relacionales en el aula, sin olvidar el papel de los medios de comunicación en relación con la violencia, los factores de personalidad y algo que frecuentemente se ha desatendido al tratar estos temas: la victimización infantil, que está muy extendida y tolerada y que tan graves consecuencias psicológicas acarrea a los alumnos que sufren la violencia.

La autora explica que el maltrato infantil afecta psicológicamente a los infantes e incrementa las posibilidades de que se conviertan en agresores.

En el artículo de Díaz-Aguado et al. (1996) “Composición del sistema familiar y efectos de segundo orden” se destacan las conclusiones de algunos estudios sobre la incidencia de distintos tipos de maltrato:

- En los progenitores es más frecuente el abandono y el maltrato emocional, y menos frecuente el abuso físico y sexual que entre otros cuidadores que conviven con los niños y las niñas.
- Cuando uno sólo de los progenitores debe encargarse de todas las responsabilidades que implica el hogar se incrementa la probabilidad de riesgo. En los casos más frecuentes, cuando sólo

está la madre los problemas suelen relacionarse con el abandono. Mientras que cuando el padre se encuentra en dicha situación, las dificultades se asocian con el abuso físico. La ausencia de la madre suele aumentar la probabilidad de abuso sexual.

- Cuando la pareja está compuesta por un miembro que es padre o madre del infante y otro que no lo es, suele aumentar la gravedad de los daños físicos producidos al menor.
- La presencia de padrastros en el sistema familiar se asocia con una probabilidad de abuso sexual cinco veces superior a la que se produce con los padres biológicos.

Los resultados de los estudios acentúan que cuando existe ausencia por parte del padre o la madre se incrementa el riesgo de que se utilicen las agresiones físicas o sexuales en los infantes.

En menores que han sufrido abuso sexual se encuentran problemas relacionados con dificultades en las relaciones, conductas antisociales y problemas emocionales. Éstos parecen ser indicadores generales de las diversas formas de maltrato y/o abandono. Las conductas autodestructivas que se producen en infantes que han sufrido maltrato físico activo, algunos problemas de carácter sexual como la precocidad en el juego sexual, el conocimiento de cuestiones sexuales inusuales para la edad o el nivel evolutivo del infante y determinadas manifestaciones de carácter sexual, dirigidas hacia adultos o hacia iguales que nunca se observan en los compañeros o en las compañeras hace a dichos iguales mucho más vulnerables para ser en el futuro víctimas de abuso sexual.

La fuerza más poderosa que conduce a los niños y a las niñas al trabajo peligroso y agotador es la pobreza. Los progenitores de los infantes están a menudo desempleados y desesperados por conseguir un empleo. Sin embargo, no son ellos sino sus hijos e hijas quienes reciben las ofertas de trabajo, quizás porque son más fáciles de explotar.

E. Las políticas insuficientes o inadecuadas.

Los gobiernos o los grupos en el poder muestran indiferencia ante el ciudadano, especialmente el marginado, ante los acontecimientos del país, hacia la no participación en las decisiones, etc.

Algunos autores han planteado la existencia de políticas inadecuadas y sus repercusiones:

- “Crisis política: la desvalorización de la acción de los poderes públicos y de los políticos; la fragilidad de la democracia y de la noción o el concepto de ciudadanía” (Monclús et al., 2004, p. 34).
- Una política social que no intente compensar las diferencias extremas entre la población, que no ofrezca recursos materiales o personales cuando los miembros de la comunidad los necesiten, que los desampare y no les ofrezca la posibilidad de acceder a algún tipo de solución para sus problemas fomentará la exclusión de parte de sus miembros hacia entornos marginales en que los infantes serán elementos más frágiles y desprotegidos (Serrat, 2002, p. 62).

Los autores mencionan que la sociedad ya no confía en los gobiernos, debido a que las políticas no son suficientes para cubrir las necesidades de los ciudadanos y generalmente benefician a las clases dominantes y aíslan o excluyen a los más desprotegidos.

La falta de condiciones necesarias para las poblaciones y las políticas insuficientes o corruptas pueden motivar la violencia.

Ortega Ruiz (2008) resume los factores del Informe de Vettenburg que inciden en la violencia, se destacan los aspectos sociales:

- *Factores de contexto social comunitario:* áreas poblacionales infradotadas de servicio y protección social, poblaciones en las que abunda el crimen y en general la conducta antisocial adulta, etc.
- *Factores relacionados con el desarrollo general de los países, las regiones e incluso los ámbitos internacionales:* políticas que no atienden en la medida de lo necesario las necesidades ciudadanas y que gobiernan de espaldas al Estado de Bienestar ciudadano.

Los resultados del estudio evidencian que los gobiernos no logran satisfacer las necesidades básicas de la sociedad, debido a que en vez de que prevalezcan los intereses de la población se centran en sus propios intereses y administran los recursos a su conveniencia.

F. La transición de la mentalidad autoritaria a la democrática.

En la cultura autoritaria los más fuertes imponen y los más débiles ejecutan. Esta cultura aún sigue prevaleciendo en algunos lugares y en algunas situaciones. En cambio en la democracia las decisiones requieren de la participación de las personas. Sin embargo, gran parte de la sociedad tiene dificultad para poder llevar a cabo la democracia y generalmente recaen en posturas extremas, muy estrictas o muy permisivas, no encuentran el punto medio.

La evolución de la cultura ha propiciado cambios en la sociedad. Monclús et al. (2004, p. 102) menciona:

Dichos cambios han podido desembocar en:

- Un menor respeto a los padres, a los mayores, a las mujeres y, a las leyes en general.
- Poco respeto a otras etnias y culturas.
- Una crisis del rol parental.
- Una pérdida del carácter orientador de unas generaciones a otras.
- Una quema del presente obviando el pasado y en detrimento del futuro.

El autor sostiene que en la transición de la cultura autoritaria a la democrática se han cometido algunos errores que han propiciado faltas de respeto, modelos inadecuados, el presentismo (vivir el presente sin mirar al futuro) y el cambio de roles.

En los resultados del primer estudio de violencia escolar (1989) patrocinado por el Consejo de Europa se destaca que en España los medios de disciplina han pasado de un extremo muy opresor a otro muy respetuoso de los derechos humanos.

Ortega Ruiz (2008, p. 22) plantea algunas dificultades en el ámbito escolar:

Destaca en este sentido, la información recogida en España, que resaltó como factor relevante el tránsito de un sistema político muy autoritario a un sistema democrático. El profesorado señaló la ausencia de coherencia entre los sistemas disciplinarios de las escuelas, que no lograban encontrar un término medio razonable.

Es importante que la sociedad pueda equilibrar los derechos de los infantes con las obligaciones y no recaiga en los extremos. También es conveniente que exista un consenso entre las conductas adecuadas e inadecuadas entre la escuela y la familia para prevenir contradicciones, evitando que el infante se confunda o actúa de diversa manera en función de las personas con las que se encuentra o de acuerdo a su conveniencia.

G. El abuso infantil.

La humanidad necesita unas normas o leyes que garanticen la igualdad, los derechos y el respeto a las personas. El delito es la manifestación más intensa de los individuos que no se han adaptado a la sociedad. La vida en colectividad exige un ordenamiento que regule las relaciones entre sus miembros y que garantice la consecución de objetivos comunes.

En muchos casos el proceso de socialización no es suficiente para asegurar la adaptación del comportamiento. Por lo que la sociedad desarrolla una serie de instrumentos dirigidos a presionar a los individuos para que se sometan a las normas establecidas. Es lo que se denomina control social. El delito es la expresión más fuerte de la inadaptación social por parte del menor de su conflicto o dificultad social.

Algunos autores han pasado desapercibido un factor que incide en la violencia: la escasa cobertura legal a la que los infantes están excluidos, por lo que algunos delitos a los que son sometidos suelen quedar impunes.

Cerezo Ramírez (2006) destaca ciertos tipos de violencia que excluyen a los infantes del trato legal:

- Los asaltos que sufren los infantes de manos de otros menores, incluso cuando son repetitivos y crónicos, cuando son atacados sistemáticamente por un compañero o una compañera de la escuela que lo atemoriza e intimida haciendo que su vida escolar sea un puro infierno. Si el menor recibe un golpe o maltrato por parte de un adulto es delito, pero no el que le pegue otro niño o niña. Quizá es menos traumático o violento si le pega un menor que un adulto.
- Otro tipo de malos tratos hacia los infantes, que tampoco está sancionado o es tolerado, son las palizas o cualquier otra forma de castigo corporal que le imponen los adultos que lo tienen a su cargo. Parece como si ser menor fuera “justificación suficiente” para que algunos adultos empleen agresiones físicas contra él impunemente. Afortunadamente cada vez son más los países que reconocen esta carencia legislativa y tratan de prohibirlo.

La falta de leyes para el control de los delitos infantiles propicia la impunidad e incrementa la violencia infantil. Los derechos de los infantes no se respetan, debido a que actualmente las familias y la sociedad utilizan agresiones hacia los infantes, justificándolas como correctivos ante conductas inadecuadas.

Es necesario que las leyes protejan a los infantes de otros menores y que se tomen medidas para que los derechos infantiles realmente se respeten.

H. La falta de protección a la población marginada.

Actualmente la violencia ha penetrado todos los aspectos de la vida y la dirección que llevan los acontecimientos apunta hacia un crecimiento de la misma. En la sociedad persiste el problema de las conductas sexistas y excluyentes, teniendo repercusiones importantes en el ámbito relacional y afectivo.

La violencia hacia la población marginada es difícil de tratar únicamente desde el contexto educativo. El origen de éstos problemas son

diversos, ya que en la sociedad existen condicionantes culturales, sociales y familiares que fomentan estos tipos de violencia.

Algunos autores opinan:

- Por todo lo anterior, podemos decir que vivimos en un tipo de sociedad que fomenta la pobreza y la marginación, que no favorece la integración de todos los ciudadanos en la vida económica, social y cultural. De esta forma, nuestra sociedad fomenta la expresión violenta de la pobreza y la marginación. Violencia que no sólo brota en la sociedad, sino que cada vez aparece más en el entorno familiar (Monclús et al., 2004, p. 110).
- A menudo las pautas de comportamiento social excluyentes se transmiten de forma inconsciente, de manera que los individuos las perciben dentro de los márgenes de la normalidad más absoluta. Es necesario poner expresamente en cuestión según qué prácticas, a fin de que afloren y se desenmascaren como problemáticas para ciertos individuos o grupos sociales (Pérez Cabaní, Reyes y Juandó, 2001, p. 83).

Los autores afirman que la población marginada está en esa situación porque la cultura transmite inconscientemente modelos que permiten el aislamiento y la exclusión hacia ciertos sectores. Es importante analizar las prácticas que favorecen la exclusión y tratarlas como un problema social para hacer valer los derechos de esas personas.

La población marginada está conformada por discapacitados, muchas mujeres, algunos infantes, inmigrantes, desempleados y sub-empleados que tienen sus deberes y derechos cívicos reducidos que no pueden satisfacer sus necesidades básicas y tienen que sobrevivir con la economía oculta e informal.

I. La falta de espacios e instrumentos de ocio.

El ocio y la recreación contribuyen a la justicia social, debido a que las personas tienen una visión de que la distribución de los recursos es equitativa y de que todas las personas están consideradas.

En los espacios de ocio los individuos tienen la oportunidad de desarrollar sus habilidades. El ocio y la recreación equitativa facilitan la inclusión de toda la sociedad, independientemente del modo en que ellos quieran participar.

El ocio positivo proporciona a los infantes un medio para estimular el crecimiento y la transformación personal positiva dentro de su entorno. Sin embargo, la sociedad actual mediante los espacios de ocio fomenta el consumismo y la violencia.

Jares (2007, p. 19) menciona algunas dificultades del ocio actual:

Además de los marcos señalados anteriormente, los niños y niñas y adolescentes conforman sus valores y modelos de convivencia en la interacción y elecciones que establecen con los espacios e instrumentos de ocio. Espacios que en nuestros tiempos dominan las grandes superficies comerciales, con la consiguiente cultura consumista que conllevan, e instrumentos como videojuegos, revistas, Internet, determinadas letras de canciones, etc. Buena parte de ellos transmiten prácticas y valores consumistas, violentos, discriminatorios, etc.

Es necesario que los infantes dispongan de una gran cantidad de alternativas de ocio positivo que contribuya al desarrollo de sus capacidades y facilite su integración a la sociedad, debido a que en la actualidad las mayores opciones de ocio infantil están pensadas para obtener ganancias y las necesidades de los infantes pasan a segundo plano.

Un entorno cultural empobrecido, en el que no existan ofertas lúdicas en las que el niño o la niña puedan participar, le impedirá desarrollar de manera espontánea sus habilidades y cualidades. Este entorno le limitará personalmente y a la vez fomentará determinado tipo de actuaciones y de relaciones poco constructivas (Serrat, 2002).

Es necesario que los gobiernos inviertan más recursos en crear y mantener los espacios de ocio, debido a que favorecen la cohesión social y el desarrollo del individuo.

J. El tráfico de personas.

El tráfico de personas es un negocio muy lucrativo porque esos individuos deben pagar altas cantidades de dinero a mafias que transportan a las personas en muy malas condiciones, en las que incluso llegan a exponer sus vidas. Los gobiernos deberían garantizar la igualdad de derechos y de oportunidades de sus ciudadanos, teniendo las riquezas repartidas de una forma más equitativa.

K. El fácil acceso a drogas y armas.

Las drogas y las armas incrementan la violencia, debido a que actualmente todos pueden tener acceso a ellas. Muchos de los problemas relacionados con la violencia como la pobreza, la migración, el desempleo y la marginación pueden promover el tráfico de drogas que produce grandes cantidades de dinero y fomentan una cultura agresiva y de corrupción.

El consumo incontrolado y el mal uso de las drogas bloquean algunas capacidades del individuo, por lo que éste puede reaccionar de forma agresiva, pudiendo llegar a ejercer violencia en su hogar y cometer crímenes para mantener su adicción.

Johnson y Johnson (2002, p. 16) explican la influencia de las armas y las drogas en el incremento de la violencia:

Gran parte de la violencia actual resulta de una combinación de armas y drogas. Como muchos jóvenes tienen acceso a unas y otras, muchos conflictos que en el pasado terminaban con un labio partido ahora finalizan en un tiroteo mortal. El alcohol y las drogas llevan a la pérdida del autocontrol, a estallidos coléricos y actos violentos. Un informe elevado al Congreso vinculó el alcohol con el 40 por ciento de los asesinatos y el 52 por ciento de las violaciones.

El fácil acceso a armas y a drogas ha propiciado que los conflictos se resuelvan con violencia y tengan un desenlace mortal.

La violencia en la sociedad está aumentando entre personas jóvenes. Johnson y Johnson (2002, p. 15) exponen los resultados de un estudio:

Diariamente se mata con armas de fuego a 15 individuos de menos 19 años. Entre 1982 y 1992, el resto de homicidas juveniles aumentó en un 228 por ciento; la tasa de homicidios entre adolescentes varones entre 15 y 19 años entre 1985 y 1991 llegó a un valor superior al doble de los anteriores.

Los resultados ponen de manifiesto que las tasas de homicidio de jóvenes han llegado al punto más alto en Estados Unidos.

Es importante que los gobiernos y la sociedad en general tengan un mayor control de las armas y de las drogas, debido a que el fácil acceso a estos incrementa la violencia.

L. Los fanatismos religiosos o ideológicos.

Existe fanatismo cuando una persona o un colectivo defienden con apasionamiento y tenacidad desmedida sus creencias u opiniones, o actúa con una lealtad incondicional y sin cuestionarse las imposiciones que recibe de un colectivo o de una persona a la que admira. Este tipo de pensamientos puede llevar a los individuos a comportarse de manera violenta e irracional.

Serrat (2002) presenta algunos aspectos ideológicos y religiosos de la sociedad que pueden motivar la violencia:

- Un entorno religioso y riguroso determinará el tipo de creencias de los padres y las madres en cuanto a lo que es adecuado o no para sus hijos e hijas. Creencias que en muchas ocasiones entran en contradicción con lo que los niños y las niñas observan en el comportamiento de sus iguales fuera del entorno familiar y que pueden ser motivo de confusión y perplejidad.
- Un entorno étnico con características y costumbres muy diferentes a las de la mayoría de la población, que se sienta presionado en sus principios religiosos y culturales, o que sea estricto en cuanto a facilitar a sus miembros la interacción con el grupo mayoritario, originará con toda probabilidad situaciones conflictivas y de riesgo entre las dos comunidades, lo que influirá negativamente en las creencias y conductas que desarrollarán los niños y las niñas.

Cuando los infantes se desenvuelven en una familia o en una comunidad con ideas o creencias muy rígidas y entran en contacto con contextos de ideologías opuestas, es posible que entren en contradicción e incertidumbre y corren el riesgo de involucrarse en conflictos.

En el artículo de Segura y Marquina (1999): “Violencia y situación actual”, se destaca que en la religión la violencia se manifiesta en el sometimiento de los intereses del individuo a los requerimientos clericales, fuerte control del pensamiento, prohibición de otras creencias y persecución de herejes. La violencia ideológica cada vez más camuflada, se expresa a través de la manipulación de la opinión pública por los distintos medios de información, implementación de criterios oficiales, prohibición del libre pensamiento, etc.

La religión puede favorecer el fanatismo al imponer sus principios y creencias a sus miembros. También la sociedad dispone de diferentes recursos para propiciar el fanatismo de modo implícito y someter a la población en función de sus intereses.

Los fanatismos religiosos e ideológicos pueden incrementar la violencia, debido a que desde una perspectiva religiosa o ideológica se puede utilizar a las personas para alcanzar un objetivo, en teoría bueno para aquellos que la aplicaron, pero que tienen una doble intención o finalidad oculta para los que la planificaron.

La violencia es una conducta aprendida mediante la socialización. Los principales factores de riesgo de la sociedad que incentivan la violencia son: la pobreza, la marginación, el estrés, la cultura que justifica o permite la violencia de manera encubierta, la competitividad, la hostilidad, rivalidad, insolidaridad, desafecto, el capitalismo, la precariedad laboral, los patrones cambiantes de la vida comunitaria, el acceso fácil a armas y drogas, la aceptación y normalización de la violencia, la delincuencia, la explotación infantil, las áreas poblacionales infradotadas de servicio y protección social, las conductas antisociales, el crimen, las políticas insuficientes o corruptas

para atender las necesidades sociales, la escasa cobertura legal a los infantes infractores, la exhibición de la apariencias y la ostentación, la falta de cobertura de los servicios de sanidad, el tráfico de personas y el poco respeto a la diversidad cultural, etc.

Diversidad de psicólogos y autores coinciden en que la violencia manifestada en los individuos es un indicador de que están viviendo una situación conflictiva. Es necesario asumir las diferentes problemáticas y estimular acciones para integrar a las personas en situación de desventaja, ya que la sociedad debe promover los valores, hacer todo lo posible por que los miembros de la sociedad cubran al menos sus necesidades básicas, implementar estrategias para impulsar el desarrollo económico en toda la población, especialmente en la más necesitada, y diseñar acciones para reducir la violencia.

2.2.2.2. Los medios de comunicación.

Los medios de comunicación tienen efectos positivos y negativos en la población. Algunas de sus cualidades son que tienen elementos útiles para enseñar y brindar una socialización continua de las actitudes, los valores y los comportamientos de la sociedad.

Gómez Gómez (2009, p. 64) menciona los resultados de algunas investigaciones educativas que dan a conocer otros atributos positivos de los medios de comunicación:

Así pues, los medios de comunicación, en su inmensa mayoría, han sido un instrumento de sensibilización social ante un problema que desbordaba la capacidad de reacción del profesorado y de los órganos de dirección de los centros educativos. Y no solo se han hecho eco de noticias, aplicando el código ético en la descripción de hechos y en la identidad de agresores y víctimas, sino que también han sido muy receptivos a la hora de publicar las conclusiones de los trabajos de investigación- de entidades o investigadores muy acreditados- sobre las consecuencias del vandalismo, el consumo de drogas en la escuela o las modalidades del acoso escolar entre iguales.

La autora destaca que los medios de comunicación dan a conocer problemáticas que sensibilizan a la sociedad, la hacen reflexionar e implican

a algunos de sus miembros en el tratamiento de las mismas para lograr cambios favorables.

En las fuentes consultadas se encontraron más valoraciones negativas hacia los medios de comunicación que positivas:

- *No son neutrales.* Los medios tecnológicos no son neutrales, estimulan la competencia, el pensamiento egocéntrico, favorecen a la clase dominante y justifican y normalizan la violencia. Johnson y Johnson (2002, p. 16) dicen:

Los medios de comunicación influyen sobre el modo en que la gente percibe la violencia y la conducta desviada. Algunos programas televisivos obliteran u oscurecen los límites creados por la sociedad entre el bien y el mal, lo público y lo privado, la vergüenza y el orgullo. Los políticos y ciertos grupos de intereses mienten deliberadamente para vender una imagen o un punto de vista, y estas acciones se han convertido en normales.

- *Están hechos para distraer.* Los medios de comunicación no informan, ya que están hechos para distraer e inciden en las conciencias de las personas, disminuyendo la gravedad de los acontecimientos importantes para centrarse en situaciones secundarias. De modo que las personas están entretenidas en situaciones irrelevantes, por lo que no pueden participar ni opinar en las decisiones importantes. Ortega Ruiz (2008, p. 30) opina que los medios de comunicación manipulan a la sociedad:

Factores relativos a los medios de comunicación de masas y a la influencia que ejerce sobre la conciencia ciudadana, en uno u otro sentidos, pero en ocasiones desviando la atención hacia lo secundario pero escandaloso y produciendo crispación cuando no modelos agresivos.

- *Fomentan la violencia.* La exposición habitual de los infantes a los medios de comunicación sin una supervisión puede generar violencia, debido a que normalizan y hacen divertidas las situaciones agresivas, sin importar el dolor de las víctimas y promueven las agresiones como medio de solución de conflictos. Una de las investigaciones más destacadas de los efectos negativos de la televisión en los niños y las niñas es el estudio clásico de Bandura (citada en Latorre y Muñoz,

2001) el estudio consistía en encontrar la relación entre la violencia televisada y la conducta agresiva en los infantes, encontró que era menos probable que los niños y las niñas imitasen la conducta violenta de modelos de personajes de caricaturas que la imitación de modelos humanos reales. No obstante, las caricaturas tuvieron un efecto negativo en los infantes, debido a los cambios rápidos de escena y mucha acción, incrementan la agresión independientemente del contenido, ya que la excitación sensorial estimula a los niños y a las niñas a actuar sin reflexionar. En cambio, Monclús et al. (2004, p. 113) destacan la inevitabilidad de la violencia que aparece en los medios de comunicación: “La violencia aparece como el recurso más eficaz para la resolución de conflictos”. Y Jares (2007, p. 18) enfatiza la gran parte del tiempo que los infantes dedican a ver televisión y los modelos negativos que en ésta se difunden:

De todos es sabido el elevado número de horas que diariamente pasan los niños y las niñas ante el televisor, y la enorme influencia que ejerce en determinados comportamientos, valores y relaciones sociales. Por su especial incidencia, destacan los dibujos animados, las teleseries y la publicidad. Ésta, a pesar de la normativa vigente, sigue fomentando, en muchos casos, valores claramente sexistas, competitivos e insolidarios.

- *Promueve el consumismo.* Los medios de comunicación promueven el consumismo en la sociedad, especialmente en los infantes que no tienen una conciencia totalmente formada ni un pensamiento crítico. El consumismo ignora las perspectivas de futuro y los ideales. Las personas están encerradas en el individualismo. Latorre y Muñoz (2001) manifiestan que los niños y las niñas en educación infantil, normalmente aceptan la información televisada sin crítica alguna, ya que tienen graves dificultades para reconocer cuándo se está distorsionando la verdad o cuando se explota la fantasía para poder vender un producto en relación con la publicidad. La violencia televisiva manifiesta que los buenos pegan como los malos y las consecuencias se presentan como divertidas o estilizadas, nunca se presentan como sangrientas y diabólicas. En el mundo de los dibujos

animados la destrucción, tanto si es de personas o de cosas, es para diversión. Otro aspecto es que refuerza estereotipos sociales. Austin (2009, p. 105) coincide en que los medios de comunicación promueven el consumismo:

El niño exigente, manipulado por los ejércitos de los medios de comunicación y de las agencias de publicidad para coaccionar a los padres sacándoles el dinero de los bolsillos y de la cuenta bancaria, no parecía ser una presencia oscura en la calle principal de mi localidad.

- *Estimula el erotismo.* En la actualidad los infantes están sobrecargados de información y de imágenes agresivas y sensuales, lo que repercute negativamente en ellos, debido a que tienen ideas confusas, modelos negativos, se inmunizan y se fomenta la morbosidad. García (2007, p. 73) expresa:

Así mismo, los niños de hoy, con toda su inmensa capacidad para absorber y explorar el mundo que los rodea, se ven asediados por un gran cúmulo de información, que en muchos casos no es apropiado para su desarrollo mental sano por llevar una gran carga de violencia y erotismo.

Incarbone (2007) considera que los medios de comunicación deberían proteger a la niñez, absteniéndose de exhibir escenas de violencia extrema o de sexo explícito, por lo menos dentro de los horarios en que se supone que los menores están mayoritariamente presentes, porque los medios de comunicación al promover la pornografía y la violencia, naturalizan un proceso peligroso al convertir la morbosidad en una necesidad.

- *Obstaculizan las relaciones familiares y el rendimiento académico.* Gran parte de los infantes que permanecen muchas horas diarias viendo televisión manifiestan una actitud negativa hacia la escuela y no tienen relaciones adecuadas con su familia. Ekblund (citado en Cerezo Ramírez, 2006, p. 112) menciona los resultados de un estudio que hizo de la influencia televisiva y sus repercusiones negativas en la escuela:

Por último, encontró un aspecto cultural de gran influencia; se trata del tiempo que los niños pasan viendo la televisión. Así comprobó que aquellos que puntúan alto en <<ver la televisión durante los días de semana>> no tienen una actitud positiva hacia la escuela, y mantienen relaciones con sus padres que consideran negativas.

Diferentes estudios han corroborado que gran parte de la programación de los medios de comunicación contienen elementos violentos, de impunidad de las agresiones, de banalización de la violencia e inevitabilidad de las agresiones, contribuyendo a la violencia en la sociedad.

Los medios de comunicación, en sus telespectadores, normalizan la violencia, crean miedos, obstaculizan las relaciones sociales y fomentan el consumismo, los modelos agresivos, la morbosidad, la competencia, la insensibilidad y los estereotipos, especialmente en los infantes, debido a que no tienen una conciencia crítica totalmente desarrollada.

Actualmente, los individuos demandan las noticias inmediatas, a tiempo real. A los medios de comunicación les interesa la información en directo y no que los telespectadores comprendan lo que ven, la necesidad de informar con profundidad y veracidad ha pasado a segundo plano, ya que las cadenas televisivas obtienen una gran rentabilidad satisfaciendo principalmente con imágenes a la gente. No hay un control de las imágenes violentas y cada vez más se normaliza la violencia e incluso hay personas que disfrutan de presenciar este tipo de actos agresivos. Los televidentes al presenciar noticias breves y fragmentadas se sienten sobreinformados y desinformados a la vez.

Estos recursos deberían de abordar lo que la sociedad les demanda, la sociedad rechaza la violencia pero los medios de comunicación la fomentan. El riesgo se incrementa porque cada vez más la juventud y la infancia prefieren las imágenes violentas. La televisión es la principal responsable de la normalización, aceptación y trasmisión de la violencia.

Los programas televisivos se deben analizar e identificar los valores que se están transmitiendo para poder tomar medidas para combatir los efectos negativos de los medios de comunicación. A través de la escuela se

pueden tratar educativamente esas consecuencias negativas, enseñando a los estudiantes a analizar los programas y a desarrollar un pensamiento crítico para que los estudiantes sean capaces de descifrar lo que los medios de comunicación quieren conseguir de manera encubierta.

La violencia televisiva se puede afrontar si la sociedad, las familias y la escuela trabajan conjuntamente controlando y analizando los contenidos de los programas violentos, y fomentando una cultura pacífica.

Monclús et al. (2004) proponen tres medidas para reducir la violencia, se resumen de la siguiente manera:

- *Medidas sociales*, regulando las emisiones de los programas violentos y fomentando el respeto al género, las razas o las diferencias culturales.
- *Medidas familiares*, éstas se deberían implicar más en el control de lo que ven sus hijos o hijas por medio de la discusión y el análisis de los contenidos.
- *Medidas escolares*, principalmente en la educación para la paz.

En la investigaciones se observa que a partir de primaria los estudiantes poco a poco se distancian de su familia, ya que se quieren sentir independientes. Los medios de comunicación se van convirtiendo en los acompañantes permanentes y en el aspecto que más incide en la violencia.

Los gobiernos deberían de controlar más la transmisión de las imágenes violentas, respetando los horarios infantiles. Las familias deberían de supervisar los programas que ven sus hijos e hijas. Y las escuelas podrían favorecer en los estudiantes el pensamiento crítico y analítico, debido a que las causas de la violencia son diversas y las responsabilidades son múltiples. Todos los responsables deben intervenir el tratamiento a la violencia.

2.2.2.3. Los videojuegos.

Los videojuegos no tienen que ser violentos, pero la mayoría de ellos promueve la violencia y la agresión como forma de entretenimiento y diversión.

Diversidad de investigaciones señalan que los videojuegos son atractivos por la posibilidad de realizar agresiones sin cometer acciones ilegales. Los individuos disfrutan de aplicar ellos mismos su ley, agredir o matar a quien creen que se lo merezca. Afirmando que este tipo de juegos no les influye en sus conductas de la vida cotidiana.

Monclús et al. (2004, p. 116-117) exponen los inconvenientes principales de la violencia de los videojuegos:

A diferencia de lo que ocurre en otros medios transmisores de violencia como pueden ser el cine o la televisión, en la violencia que aparece en los videojuegos la persona que juega no se limita a observar sino que es ella misma la que actúa, llegando, en muchas ocasiones no sólo a generar adicción, sino también a confundir la realidad con la ficción.

Uno de los riesgos de los videojuegos es que el infante no es un espectador sino es él quien dirige al protagonista en las acciones violentas, al grado que los menores pueden llegar a necesitar las imágenes violentas o corren el riesgo de ejercer situaciones agresivas al confundir la realidad con la fantasía.

Austin (2009, p. 109) plantea otros riesgos de los videojuegos: “En casa, el mundo virtual de la fantasía, ya implique accesorios físicos o electrónicos, mantienen a los niños felizmente ocupados con poca referencia al desarrollo de las destrezas intelectuales o cognitivas”. También Austin (2009, p. 109) complementa: “El temor es que demasiados juguetes relacionados con programas y anuncios de televisión estimulen la avaricia y pongan en marcha una disminución de la imaginación infantil y, por tanto, del logro escolar”.

Son pocos los videojuegos que favorecen el desarrollo cognitivo y generalmente los infantes prefieren los videojuegos violentos, por tanto interactúan frecuentemente con modelos agresivos.

Algunos aspectos nocivos de los videojuegos son que refuerzan la violencia como forma de entretenimiento y diversión, y el infante es el que dirige las acciones violentas.

Los principales efectos negativos de los videojuegos violentos en los menores son: llegan a necesitar las imágenes violentas, tienen más probabilidad a ejercer agresiones, confunden la realidad con la ficción, fomentan la competitividad, el egoísmo, la avaricia, etc.

Los gobiernos deberían tener un mayor control de la creación y comercialización de los videojuegos en su territorio. El profesorado tiene la responsabilidad de concienciar a los estudiantes sobre las consecuencias nocivas de ciertos videojuegos. Y las familias deberían de vigilar y controlar más los videojuegos y no beneficiarse de que a través de éstos sus hijas o hijos están entretenidos y los dejan de molestar, son muy nocivos los riesgos que éstos pueden ocasionar en los infantes.

2.2.2.4. La familia.

El entorno familiar es el primer microsistema que conoce el infante y en el se producen sus primeros aprendizajes sociales y conductuales. La familia es un espacio de aprendizaje en el que se ofrecen, consciente e inconscientemente, modelos de actuación y de vida que son percibidos por los infantes de manera directa y mucho más intensamente de los que a veces se desea, ya que los niños y las niñas son unos magníficos interpretadores de la comunicación no verbal.

Cuando los niños y las niñas son pequeños su contexto suele limitarse básicamente a las relaciones entre la familia y la escuela. Delimitación que en el caso de los menores agredidos o maltratados puede ser más acentuada y prolongarse durante más tiempo, debido al aislamiento en que se encuentran con frecuencia sus familias. Una estrategia para mejorar el desarrollo infantil es estimular una comunicación positiva entre la familia y la escuela, comunicación que resulta necesaria para los infantes con más dificultades de adaptación escolar.

La familia es el ámbito más importante en la construcción de la identidad del infante. Para que la conducta violenta llegue a instalarse como habitual se debe dar la conjunción de varios factores, se destacan algunos factores familiares:

A. Las técnicas de disciplina inadecuadas.

Cuando se disciplina a los infantes se les enseña a comportarse. Existen técnicas de disciplina positivas con las que se les dan instrucciones a los niños y a las niñas antes de pedirles que las pongan en práctica. Se les refuerza aquello que hacen bien y cuando es necesario se les indica lo que no hacen bien. También existen técnicas negativas que lamentablemente muchas familias utilizan con sus hijos e hijas sin saber las repercusiones negativas que pueden generar en los infantes.

En algunas ocasiones los progenitores, pensando que están actuando de manera correcta, pueden representar determinados tipos de actuaciones y roles totalmente inadecuados para conseguir que sus hijos e hijas crezcan y tengan una buena educación.

Serrat (2002) y Jares (2006) sintetizan las tipologías más características de las conductas con relación a las familias:

- *Sobreproteccionismo*. Se entiende por sobreproteccionismo la actitud de proteger a los niños y a las niñas de aquellas situaciones que se prevé que puedan resultarles incómodas o frustrantes. Se les priva en lo posible que tengan experiencias propias sin la presencia y el control directo de los progenitores. Las familias dan respuestas a todas las necesidades que pueda tener el niño o la niña, y les privan de la posibilidad de ir adquiriendo confianza en su capacidad para resolver los problemas y conflictos propios de su edad. Esta actuación fomenta el desarrollo de personalidades con un concepto de sí mismos muy pobre y con un nivel de autoestima muy bajo. Se trata de niños o niñas que son totalmente dependientes de su padre y su madre y a los que salir del entorno familiar les producirá angustia,

ansiedad y conflictos de relación. Los roles que con probabilidad desarrollarán y asumirán estos infantes son los de persona sumisa, introvertida, comedida y miedosa; aunque en algunos casos, al alejarse del control paterno se producen cambios significativos en los comportamientos y aparecen conductas totalmente opuestas a las que se desarrollan en el entorno familiar. Una disciplina muy sobreprotectora fomenta una cierta cultura de comodidad e irresponsabilidad. El afán sobreprotector de algunos progenitores junto a la hipervaloración de sus hijos e hijas hace que en ocasiones muchos padres y madres entre en conflicto entre sí. Los infantes deben aprender a negociar y a resolver sus propios conflictos.

- *Permisivismo.* No ofrecer pautas de comportamiento ni establecer unos límites que ayuden a los menores a distinguir y valorar sus acciones, basándose en conceptos mal entendidos de libertad y democracia puede generar con el tiempo conductas inadecuadas y conflictivas tanto dentro del entorno familiar como en los otros entornos en los que se desenvolverán. Además, estos niños y niñas tenderán a repetir fuera del entorno familiar el comportamiento usual en él. Comportamiento nada válido en otros entornos en los que las normas de conducta y de relación están claramente definidas y son conocidas y respetadas por la mayoría de las personas que los comparten. Los roles que con probabilidad desarrollarán y asumirán esos infantes son los de incomprensidos, relegados o solitarios. Roles que en muchos casos derivan en un egoísmo inmaduro en las relaciones y deseos. El incumplimiento de las norma es uno de los factores que más negativamente está influyendo en las relaciones familiares y sociales. Las familias deben enseñar a sus hijos e hijas que no todo está permitido, que no todo es tolerable, que todos deben cumplir unos deberes.
- *Perfeccionismo.* Pedir a los hijos y a las hijas que sean y realicen aquello que los progenitores querían ser o realizar es un error que de manera consciente o inconsciente se repite en muchos entornos

familiares. Hay que valorar al niño o a la niña por su propia capacidad de marcarse retos y objetivos, por su afán de superación personal, por la sensibilidad que muestra con su entorno. Si no se tienen en cuenta sus deseos, sus posibilidades reales, sus inquietudes, es decir; si se le ignora en el proceso de su propio desarrollo y se dirige constantemente su vida se le llevará a situaciones extremas de frustración y desaliento. Los roles que con probabilidad desarrollarán y asumirán esos infantes son de dependencia de la aprobación de los demás o de rebeldía hacia todo aquello que considera imposición.

Las técnicas de disciplina deben ser equilibradas y acordes a las características individuales del infante, las familias no deben situarse en posturas extremas porque serán eficaces momentáneamente, pero con el transcurso del tiempo las repercusiones serán negativas.

El sobreproteccionismo obstaculiza el desarrollo de la capacidad de solución de conflictos y la autoestima, debido a que los progenitores les solucionan todo a los infantes. Con esta actuación se fomenta la inseguridad, el temor, la sumisión, el conformismo y la falta de responsabilidad.

La permisividad propicia infantes caprichosos y egoístas, debido a que tienen libertad sin límites. Las familias que utilizan este método están haciendo daño a los pequeños porque no son corregidos cuando hacen algo mal, no pasa nada si incumplen compromisos, y los comportamientos intolerables quedan en la absoluta impunidad. Con la tolerancia a este tipo de comportamientos se están dando posibilidades que esos infantes se conviertan en unos auténticos tiranos en la adolescencia, debido a que creen que todo se lo merecen y que los demás tienen que aguantar sus impertinencias.

El perfeccionismo promueve infantes dependientes de la aprobación de los demás, frustrados por no poder hacer realidad su voluntad o por tratar de alcanzar las metas que se le imponen, cada vez más altas, o rebeldes al tratar de actuar según sus convicciones ante las imposiciones de su familia.

Existen otras técnicas de disciplina violentas en las que se utilizan las agresiones. Las técnicas agresivas se convierten en modelos negativos por lo que es probable que los infantes se conviertan en agresores o las utilicen para tratar sus conflictos al comprobar que son efectivas.

Olweus (1998, p. 59) destaca un factor familiar que propicia violencia: “El empleo por parte de los progenitores de métodos de afirmación de la autoridad, como el castigo físico y los desplantes emocionales violentos”.

También Ekblund (citado en Cerezo Ramírez, 2006, p. 112) enfatiza la influencia de las agresiones familiares en las manifestaciones agresivas de los infantes: “Algunas pautas sociofamiliares de educación propician en los niños la conducta agresiva, de hecho encontró una correlación positiva entre agresión general en el escolar y el haber sido sometido a castigos físicos como forma común de disciplina en casa”.

Los patrones de crianza y los modelos de interacción familiar son determinantes para la construcción de la personalidad del infante. Si los modelos familiares son agresivos es muy probable que el infante tenga tendencias agresivas.

Serrano (2006, p. 33) expone algunas investigaciones que destacan la influencia de las técnicas disciplinarias familiares en la determinación de la conducta agresiva en la infancia:

Por ejemplo, Eron, Banta, Walder y Laulicht (1961) encontraron que los alumnos varones agresivos tenían padres que les castigaban severamente en el hogar. McCord, McCord y Howard (1961) observaron que la existencia de un medio familiar caracterizado por la punitividad, las amenazas y el rechazo profundo por parte de los padres, era uno de los principales factores entre las correlaciones familiares de la agresión en los niños. Por tanto, varios investigadores han señalado que, en cierto modo, el castigo a la agresión, que frustra al niño, se relaciona con una mayor agresividad infantil. Para diversos autores, este descubrimiento respalda la opinión de que la conducta agresiva se aprende como consecuencia de las interacciones de la primera infancia dentro del ambiente familiar.

Las carencias afectivas y emocionales, las técnicas de disciplina inadecuadas y las relaciones familiares negativas pueden hacer que la conducta violenta llegue a instalarse como habitual.

Monclús et al. (2004, p. 119) mencionan otros estudios que destacan determinados factores que pueden influir en las conductas violentas:

Las investigaciones corroboran lo que el sentido común sugiere, las niñas y los niños tienen más posibilidades de ser agresivos si están en un ambiente agresivo, desestructurado, con padres que les rechazan o les tratan con falta de cariño y sin unos criterios bien definidos de lo que es la disciplina. Por el contrario, las niñas y los niños tienen más posibilidades de ser menos agresivos si se educan en un ambiente afectuoso y no punitivo, donde hay reglas coherentes de disciplina y donde se les enseña fundamentalmente con el ejemplo a relacionarse y comportarse de una forma educada y respetuosa.

Los menores más vulnerables a la violencia son los que provienen de familias agresivas, desestructuradas, utilizan estrategias de disciplina inadecuadas y tienen relaciones poco afectivas o distantes. Por el contrario, los infantes con conductas adecuadas provienen de familias con modelos positivos y utilizan técnicas de disciplina coherentes.

Cerezo Ramírez y sus colaboradores (2006) realizaron una investigación con estudiantes entre doce y quince años de edad. Este estudio expone la importancia del clima socio-familiar como factor que interviene en la formación y desarrollo de las conductas agresivas de los escolares. A los estudiantes se les aplicaron las Escalas de clima Social en la Familia, quedando de manifiesto que el alumnado que era considerado agresivo y agresores, por la mayoría de sus iguales, percibían su ambiente familiar con cierto grado de conflicto significativamente superior al resto del grupo. Por el contrario, los estudiantes que con frecuencia sufrían los ataques de los agresores, las víctimas, encontraban su ambiente familiar en un nivel de sobreprotección significativamente superior al del resto del grupo.

Un ambiente familiar muy agresivo fomenta modelos violentos y sus hijos e hijas tienen más posibilidades de convertirse en agresores. En cambio, un contexto familiar muy sobreprotector promueve modelos de indefensión y sus niños y niñas tienen más probabilidades de ser víctimas de

agresiones. Es importante que las familias valoren los efectos de cada técnica y utilicen métodos de disciplina positivos y adecuados a las características individuales de cada hijo o hija.

B. Las desavenencias matrimoniales.

La convivencia no es fácil y en el matrimonio la convivencia es diaria, por lo que las discusiones son frecuentes provocadas por las ideas opuestas, por las palabras ofensivas y por las percepciones de los sentimientos ocultos.

Lo que empeora la situación conflictiva es permitir que los sentimientos heridos e incontrolados dominen los pensamientos y las acciones. A veces admitir los errores o una disculpa sincera puede eliminar una posible disputa. Sin embargo, generalmente los conflictos matrimoniales se tratan por medio de lenguaje, actitudes o acciones agresivas que, en el caso que los infantes sean espectadores de estas situaciones, se convierten en modelos agresivos y tienden a normalizar la violencia.

Si se incrementan las disputas matrimoniales pueden terminar en divorcio y repercutir negativamente en los infantes si no se trata adecuadamente este proceso, debido a que algunos progenitores utilizan a los hijos e hijas como instrumentos para hacer daño al otro y es cuando el infante comienza a sufrir más que la separación por las discrepancias entre su padre y su madre.

Vázquez, Jarabo y Araujo (2004) abordan las desavenencias matrimoniales como un factor de riesgo en el que la existencia de conflictos entre los progenitores y de divorcios en los hogares es frecuente en delinquentes e infantes con trastornos disociales. Esta relación es más a menudo en niños que en niñas, esta asociación es todavía más fuerte cuando existe agresión entre la familia. Una posible explicación es que esta familia sirve de modelo a sus hijos e hijas.

En un estudio de Stratus (citado en Díaz-Aguado et al., 1996) se destaca que el 40% de las familias que utilizan la violencia con sus hijos o

hijas tenía relaciones violentas entre sí. La mayoría de estudios realizados sobre mujeres maltratadas reconocen que la exposición a dichas situaciones genera en los niños y en las niñas problemas de internalización (miedo, retraimiento) y externalización (agresividad) similares a los que produce el hecho de ser maltratados directamente, y que estos menores se encuentran en alto riesgo de sufrir abusos. La violencia familiar es el resultado de una interacción problemática entre el individuo y el ambiente en el que se desenvuelve.

El estudio refleja una estrecha asociación entre la utilización de la violencia con los menores y su utilización entre los progenitores o tutores. Los infantes maltratados o que frecuentemente son espectadores de situaciones violentas presentan problemas de inseguridad, temor, incomunicación o agresividad, debido a que están en constante riesgo.

La violencia familiar es uno de los principales factores de riesgo infantil. Incarbone (2007) menciona que la violencia intrafamiliar atribuye gran parte del comportamiento violento o delictivo del infante a la influencia directa que recibió de un hogar desavenido o desestructurado, en el que ha imperado el desacuerdo, la grosería y la violencia entre sus componentes. Generalmente con padres maltratadores o alcohólicos que viven en condiciones precarias.

Un ambiente familiar violento incrementa las posibilidades de que sus hijos e hijas tengan comportamientos agresivos o inadecuados. Las familias deben concienciarse de que los problemas matrimoniales deben tratarse entre los progenitores, sin la presencia de los infantes, para evitar que los niños y las niñas sean espectadores de situaciones agresivas. En el caso que los progenitores decidan divorciarse deben tratarlo lo mejor posible para evitar que los infantes sufran.

C. Déficits o limitaciones psicológicas, adicciones y conducta criminal.

Las familias que maltratan a sus infantes malinterpretan los comportamientos infantiles, tienen dificultades para educar a sus hijos e hijas, les falta autocontrol o utilizan técnicas de disciplina inadecuadas.

En base a los resultados de los estudios de Díaz-Aguado et al. (1999), Jares (2006) y Vázquez, Jarabo y Araujo (2004), se detectaron algunos aspectos que coinciden en las características de las familias que maltratan a sus hijos o hijas:

- *Dificultad para interpretar la conducta del infante.* Tenían un conocimiento menor de lo que es normal y distorsiones en la atribución de la conducta del menor. La psicopatología en el padre o la madre como las prácticas de crianza nocivas sitúa al infante en riesgo de trastorno psicológico o de padecer maltrato.
- *Expectativas negativas sobre su eficacia para influir en el niño y en la niña.* Deficiencias cognitivas en las familias que tienden a percibir que la conducta del niño y la niña no dependen de lo que ellos hagan, escapa su control.
- *Nivel de activación excesivo.* Un nivel muy alto de activación como respuesta a los comportamientos infantiles que resulta exagerado en las situaciones difíciles o conflictivas. Al alterarse las familias disminuye buena parte de sus capacidades reflexivas y tienen más probabilidades de equivocarse. También perder los nervios puede ser una forma de intimidación hacia los infantes.
- *Falta de habilidades educativas y rechazo hacia los hijos o hijas.* Describen la relación que mantienen con los menores como poco agradable y se refieren a ellos con poca satisfacción. Pocas veces manifiestan afecto hacia sus hijos o hijas. Manifiestan falta de habilidades en relación a la disciplina, ya que disponen de escasos recursos que son casi siempre de tipo represivo y suelen aplicar de forma inconsistente sin relacionarlos con la conducta del infante.

- *Mostrar impotencia.* La conducta de evitar los conflictos puede ser la consecuencia final de un proceso roto y complicado, de rupturas y desencuentros. La situación comienza a ser muy peligrosa cuando se muestra ese sentimiento de impotencia al propio infante delante de él. Desde el momento en que los infantes se percatan del problema aprenden que son más fuertes que ellos y pueden llegar a ser unos auténticos dictadores. No se puede ceder ante las rabietas que montan desde pequeños porque rápidamente aprenden que son exitosas porque consiguen lo que quieren.
- *Usar la violencia.* Es una forma de reproducir la espiral de la violencia.
- *La conducta criminal y adicciones.* La conducta criminal y el alcoholismo, sobre todo del padre, son dos de los factores más importantes que hacen que se incremente el riesgo de conducta antisocial en el menor.

Cuando el profesorado detecte alguna deficiencia psíquica relevante en los progenitores que pueda poner en riesgo a los estudiantes, es importante tomar las medidas necesarias para proteger a los menores.

D. Inconformidad de su rol de vida.

Cuando uno de los progenitores no está conforme con su función y desempeño en la vida, es probable que se sienta frustrado e inconforme con las oportunidades que tiene en la vida y sus reacciones ante los conflictos generalmente sean agresivas, conformistas o de indefensión.

E. Bajo nivel cultural.

La formación académica aporta al individuo una cultura general para conocer al ser humano y lo que hay a su alrededor, de manera que tenga conocimientos básicos para poder cuidarse a sí mismo, a los recursos de los que dispone y ante ponerse a los peligros que la vida le depara.

También la educación contribuye al desarrollo integral del ser humano. Entre más alto sea el nivel de formación académica de un individuo tiene más probabilidades que sus estrategias para afrontar los conflictos sean más eficaces.

En cambio, las personas que tienen un nivel cultural bajo tienen más posibilidades de cometer errores o de no abordar adecuadamente los conflictos que las personas de mejor formación. En este aspecto también influye de manera determinante la edad, la madurez y las experiencias vividas.

F. Orden de nacimiento y tamaño de la familia.

Existen investigaciones que demuestran que las familias más numerosas tienen más probabilidades de que algún miembro pueda tener alguna conducta antisocial o delictiva.

Vázquez, Jarabo y Araujo (2004) manifiestan que la delincuencia y la conducta antisocial es más frecuente en los infantes medianos que en los únicos, primogénitos o últimos. También parece haberse demostrado que cuanto mayor es el número de hijos o hijas en la familia, mayor suele ser la tasa de delincuencia.

Una de las explicaciones a estos planteamientos es que las familias se centran en obtener recursos suficientes para poder sufragar sus necesidades y tienen menos tiempo o se sienten incapaces para atender adecuadamente a cada uno de sus hijos e hijas. Generalmente recurren a los hijos e hijas mayores para que ayuden en el cuidado de sus hermanos y hermanas, especialmente a los pequeños que requieren más atención y cuidado. Por tanto, los infantes del medio tienen menos atención e interacción con su familia.

G. Abandono.

Abandono es la falta de atención a las necesidades del infante. Icarbone (2007) expresa que existe una nueva modalidad de abandono que no necesariamente tiene que ver con el desinterés o la falta de afecto sino que se vincula con la necesidad de ambos progenitores de trabajar fuera del hogar, dejando a sus hijos e hijas solos y a su voluntad durante la mayor parte del día.

El abandono de la familia pone en riesgo al infante porque carece de las atenciones, los afectos, la interacción y la seguridad necesaria para lograr un desarrollo óptimo. Los infantes que padecen esta situación pueden padecer dificultades escolares, trastornos de alimentación, problemas emocionales: baja autoestima, depresión y ansiedad, comportamiento rebelde, trastorno del sueño, etc.

H. Status igual entre adulto e infante.

Si los progenitores tienen una relación de igualdad con sus hijos e hijas se quedarán huérfanos, es decir; carecen de la referencia de autoridad y de la función del padre y la madre. Los infantes necesitan la figura del padre o la madre, una persona adulta que esté con ellos y les ayude en sus dificultades y les ponga límites a sus comportamientos inadecuados.

Ser amigos, esta relación está condenada al fracaso porque no sólo es diferente la relación de amistad entre iguales y la relación entre progenitores e hijos e hijas, que por definición es desigual, sino que además no es deseable (Jares, 2006).

Los infantes necesitan saber que los progenitores tienen más experiencia y son responsables de su bienestar, tienen el deber de orientarles y hacerles saber lo que está bien y lo que está mal para ayudarles a que se integren adecuadamente a la sociedad.

- I. Darles a los infantes todo lo que los progenitores no tuvieron de pequeños.

Generalmente los padres y las madres quieren darle a su familia una mejor vida que la que ellos tuvieron. Esto conlleva a repercusiones positivas y negativas.

Positivas porque los infantes los tienen como un modelo adecuado de superación de obstáculos y se conciencian que pueden lograr sus objetivos a base de esfuerzos.

Negativo cuando los progenitores les dan a los infantes más de los que necesitan y sin ningún esfuerzo para conseguirlo. Los infantes piensan que se merecen todo, que sus progenitores tienen la obligación de concederles todos sus deseos, saciándose inmediatamente por lo que siempre quieren más y nunca estarán satisfechos.

Jares (2006) afirma que el relajamiento o la ausencia de normas y concederle a el infante todos sus deseos y caprichos suelen acabar en conductas consumistas, caprichosas, de mínimo esfuerzo, escasa resistencia a la frustración, no aprecian el valor de las cosas, ni el esfuerzo realizado por sus progenitores para poder tenerlas porque para ellos han sido muy fácil conseguir las. En algunos casos, consciente e inconscientemente, ese consumismo de los hijos e hijas es fomentando por las familias con recursos como una forma de ostentación. En otras, es la forma de intentar suplir el escaso tiempo que se está con ellos.

Las familias deben administrar sus recursos en función de las necesidades de sus hijos e hijas y, en ocasiones especiales o justificadas, dar algunos estímulos en función de sus esfuerzos evitando caer en el exceso.

- J. Encubrirlos o culpar a los demás cuando cometen una falta.

Actualmente un gran número de familias solapan, justifican o culpan a otras personas de las conductas inadecuadas de sus hijos e hijas, debido

a que son incapaces de reconocer las dificultades que tienen para educar a sus infantes.

Jares (2006) sostiene que antes la familia tenía una confianza total en el hacer y la autoridad del profesorado, de tal forma que había un consenso social cuando el docente castigaba al estudiante alguna razón había. Por lo general cuando se reprende a un estudiante suele haber motivos para hacerlo.

Al tolerar comportamientos graves que quedan impunes tienden a reproducirse: *¡La culpa es del profesorado!*, es la actitud de las familias de desautorizar el papel del profesorado delante de los infantes, bien porque se piensa de forma diferente respecto a posibles prácticas educativas, bien porque se quieren trasladar las responsabilidades de los progenitores al profesorado.

En estos infantes surge un conflicto entre lo que dicen sus familias y la opinión del docente. Los problemas y los conflictos se tienen que afrontar pero se deben saber afrontar. Desautorizar a los docentes delante de los infantes es un error porque desvaloriza la necesaria autoridad del profesorado para la buena educación de los estudiantes y puede suscitar una peligrosa conducta de apoyo a los estudiantes, en relación con el profesorado, pudiendo llegar a pensar que hagan lo que hagan tendrán el respaldo de su familia.

Algunas familias obstaculizan la disciplina escolar, ya que justifican a sus hijos o hijas agresores ante las acusaciones del profesorado y responsabilizan a los docentes de las agresiones y de la falta de capacidad para abordar la disciplina, con lo que ocasionan que el profesorado que presencie actos violentos los ignore por no meterse en problemas con los estudiantes y sus familias.

Vega-Hazas (2009, p. 165) dice:

Si los padres son los primeros que erosionan la disciplina escolar, con quejas y denuncias, el resultado será que los profesores tendrán a inhibirse, cuidando solamente el orden público en los momentos en que tienen responsabilidad directa, y dejando que en el resto se abra paso la ley de la selva.

Encubrir, justificar o culpar a los demás de las faltas de los infantes fomenta irresponsabilidad y actitudes inadecuadas por tener siempre el apoyo de su familia.

K. Imponer las opciones ideológicas.

Un error muy asentado es la naturalización del hecho que por ser padres o madres les pueden imponer a sus hijos e hijas unas opciones ideológicas, religiosas o profesionales determinadas.

Esta práctica está asentada por la tradición autoritaria de reclamar obediencia y conformismo. Estas prácticas dificultan el desarrollo personal de los individuos y promueve el conformismo que es un valor contrario a la democracia (Jares, 2006).

Los progenitores deben hablar con sus hijos e hijas de diferentes temas o situaciones explicándoles las razones de sus posturas pero sin imponerles sus ideas, respetando las de sus infantes y si están en un error orientándoles. Para que cuando crezcan tengan un pensamiento abierto y receptivo, logrando analizar las diferentes opciones para emitir su propio juicio.

L. Valorar únicamente los estudios.

El desarrollo del ser humano implica aspectos cognitivos, emocionales, sociales y motrices. El factor intelectual es un tema muy importante que exige preocupación y vigilancia constante, pero no se puede olvidar que los niños y las niñas también tienen sentimientos, problemas personales, conflictos, aspiraciones, etc. Es muy importante ofrecer a los niños y las niñas espacios y promover relaciones de confianza para que todos sus sentimientos puedan aflorar, y favorecer el desarrollo personal de los individuos y la convivencia.

M. Trato desigual en función del género.

Las diferencias respecto al rol de cada sexo en la sociedad es una práctica cultural aprendida mediante la interacción del individuo con su medio ambiente, principalmente en el contexto familiar.

Jares (2006) menciona que la desigualdad puede estar relacionada con la realización de las tareas domésticas, diferentes horarios de ocio según el sexo, expectativas profesionales e incluso con la valoración del papel de la mujer en la sociedad.

Preocuparse por erradicar prejuicios y estereotipos por razón de género, al igual que por razón de raza o clase social, es una necesidad para una convivencia democrática. La publicidad sigue siendo un buen recurso didáctico para cuestionar los estereotipos sexistas que buena parte de ella reproduce.

La familia debe transmitir una cultura de igualdad de género para garantizar que las mujeres tengan las mismas oportunidades y los mismos derechos que los hombres, y evitar la discriminación, la explotación y el maltrato al sexo que se considera más débil.

N. El maltrato infantil.

Maltrato infantil son todas las acciones que van en contra de un adecuado desarrollo físico, cognitivo y emocional del niño y de la niña, cometidas por personas, instituciones o la propia sociedad.

El maltrato infantil en la familia es el problema de deterioro más grave de las relaciones familiares. Este apartado se centra en el maltrato infantil en la familia.

Hernández, E. (s.f.) indica diversos modelos que tratan de explicar las causas del maltrato infantil:

- ✓ *El modelo sociológico.* Considera que el abandono físico es consecuencia de situaciones de carencia económica o de situaciones de aislamiento social.

- ✓ *El modelo cognitivo.* Lo entiende como una situación de desprotección que se produce como consecuencia de distorsiones cognitivas, expectativas y percepciones inadecuadas de los progenitores o cuidadores en relación a los menores a su cargo.
- ✓ *El modelo psiquiátrico.* Cree que el maltrato infantil es consecuencia de la existencia de psicopatología en los progenitores.
- ✓ *El modelo del procesamiento de la información.* Plantea la existencia de un estilo peculiar de procesamiento en las familias con menores en situación de abandono físico o negligencia infantil.
- ✓ *El modelo de afrontamiento del estrés.* Hace referencia a la forma de evaluar y percibir las situaciones y/o sucesos estresantes por parte de estas familias.
- ✓ *El modelo etiopatogénico.* Es el que mejor explica el maltrato infantil, es el modelo integral del maltrato infantil. Este modelo considera la existencia de diferentes niveles ecológicos que están encajados unos dentro de otros interactuando en una dimensión temporal. Existen en este modelo factores compensatorios que actuarían según un modelo de afrontamiento impidiendo que los factores de estrés que se producen en las familias desencadenen una respuesta agresiva hacia sus miembros. La progresiva disminución de los factores compensatorios podría explicar la espiral de violencia intrafamiliar que se produce en el fenómeno del maltrato infantil.

Las causas en que se centra cada uno de estos modelos han sido consideradas en este apartado de la familia. El modelo etiopatogénico es el más completo, debido a que considera la interrelación de diversos factores psicológicos y sociológicos que propician el maltrato infantil.

Es necesario conocer cada una de las perspectivas para comprender mejor este fenómeno que principalmente está originado por la situación de marginación o dificultades psicológicas que padecen algunas familias, produciendo estrés y falta de capacidad para afrontar los conflictos

de manera adecuada, descargando sus frustraciones en los niños y en las niñas.

Algunos infantes resultan ser más difíciles de atender para sus padres y madres que otros. Cuando dicho problema supera a la capacidad de la familia para responder a ella puede suponer un factor de riesgo.

Algunos estudios plantean algunas características físicas de los infantes que incrementan la probabilidad de padecer maltrato: el nacimiento prematuro, el bajo peso al nacer, las enfermedades frecuentes, el excesivo o insuficiente nivel de actividad (hiperactividad o pasividad extrema) y alguna minusvalía.

Otros aspectos que inciden en el maltrato infantil son:

- El aumento de estrés familiar.
- Las separaciones frecuentes entre los infantes y la familia.
- La dificultad de las señales emitidas por el niño y la niña por volverse más agresivas (infantes prematuros o hiperactivos) o insuficientes.

Es importante que las familias cuenten con ayuda psicológica, legal y económica necesaria para afrontar sus dificultades y disminuir las probabilidades de que recurran al maltrato para descargar su impotencia.

Díaz-Aguado et al. (1996), Hernández, E. (s.f.) y Latorre y Muñoz (2001) abordan los tipos de maltrato y en función con sus aportaciones se ha hecho una clasificación única:

- *Abuso físico*: cualquier acción que produce daño físico al infante o que le sitúa en algún riesgo de sufrirlo o enfermedad manifiesta. Incluye tanto las acciones dirigidas a dañar al menor como las que se llevan a cabo en forma de disciplina o con cualquier otro motivo cuando no son accidentales.
- *Abuso emocional*: cualquier acción no accidental de naturaleza psicológicamente destructiva y que deteriora gravemente el desarrollo psicológico del infante o que representa un grave riesgo para ello. Incluye la hostilidad y el rechazo crónico, la corrupción, el aterrorizar

al menor o el impedir activamente su integración en contextos y situaciones necesarias para su desarrollo. Este tipo de maltrato ocasiona que, en los primeros años del infante, éste no pueda desarrollar adecuadamente el apego y, en los años posteriores, se sienta excluido del ambiente familiar y social, afectando su autoestima y sus habilidades sociales.

- *Negligencia física:* persistente falta de atención que ocasiona una omisión ante aquellas necesidades del infante para su supervivencia y que no son satisfechas temporal o permanentemente por los progenitores, cuidadores o tutores. Comprende privación o falta de alimentación, vestido, higiene, vigilancia médica, etc.
- *Negligencia o abandono emocional:* persistente falta de atención a las necesidades psicológicas del infante (seguridad, afecto, interacción, etc.). Incluye la falta continuada de disponibilidad psicológica e interés hacia el niño o la niña, la ausencia generalizada de interacciones iniciadas por el adulto o la falta repetida de respuesta a las conductas iniciadas por el infante.
- *Abuso sexual:* consiste en aquellas relaciones sexuales que mantiene un niño o una niña menor de edad con un adulto o con un infante de más edad para las que no está preparado evolutivamente y en las cuales se establece una relación de sometimiento, poder y autoridad sobre la víctima. Las formas más comunes de abuso sexual son: el incesto, la violación, la vejación y la explotación sexual. También incluye la solicitud indecente sin contacto físico o seducción verbal explícita, la realización de acto sexual o masturbación en presencia de un infante y la exposición de órganos sexuales a un menor.
- *Síndrome de Münchausen por poderes:* consiste en inventar una enfermedad en el infante o producirla por la administración de sustancias y medicamentos no prescritos.

- *El maltrato prenatal:* definido como aquellas circunstancias de vida de la madre, siempre que exista voluntariedad o negligencia, que influyen negativa y patológicamente en el embarazo, parto y repercuten en el feto. Tales como rechazo del embarazo, falta de control y seguimiento médico del embarazo, negligencia personal en la alimentación e higiene, medicaciones excesivas o no prescritas, consumo de alcohol, drogas y tabaco, exposición a radiaciones, etc.

Desde antes de nacer el infante ya está en riesgo de padecer maltrato, principalmente de las personas que le dieron la vida y que se suponen que deberían de cuidarlo, amarlo y protegerlo. Algunas familias se aprovechan de su autoridad y poder ante un ser indefenso para descargar su furia. Los progenitores deberían ser ejemplos positivos para sus hijos e hijas pero algunos provocan miedo y se convierten en modelos violentos, influyendo negativamente en los infantes, un infante maltratado tiene alto riesgo de convertirse en perpetuador del maltrato cuando sea adulto.

Díaz- Aguado et al. (1996) ordena los distintos tipos de maltrato en función del deterioro que implican en las relaciones familiares, se concluye que la mayoría de las investigaciones reflejan que los diferentes tipos de violencia pocas veces se observan de forma aislada. La frecuencia del maltrato pasivo o negligencia es muy superior al maltrato activo. El abuso sexual se sitúa en el nivel de deterioro más grave, en segundo lugar se establece el abuso físico seguido del emocional, y en tercer lugar la negligencia física y el abandono emocional.

Latorre y Muñoz (2001, p. 66) exponen los efectos negativos del maltrato:

Entre las diversas consecuencias que se pueden derivar del maltrato, cabe hacer mención a las siguientes: depresión severa, baja autoestima, desconfianza de los adultos, dificultades de llevarse bien con sus compañeros, graves problemas de aprendizaje y de adaptación, dificultades para conciliar el sueño, falta de apetito, miedo generalizado y probabilidad de no defensa ante potenciales y futuras amenazas. En general, tal y como apuntó Faller, serán niños débiles físicamente, privados emocionalmente y aislados socialmente. Las circunstancias familiares de los niños maltratados perjudican seriamente tanto al desarrollo de su autoconcepto,

como al desarrollo de las habilidades sociales y de la autorregulación emocional, pudiéndoles desencadenar, incluso, en conductas delictivas.

El maltrato infantil origina trastornos conductuales, emocionales y sociales, algunos de ellos son: depresión, baja autoestima, dificultades en las relaciones sociales, problemas académicos, insomnio, temor, indefensión y mayor probabilidad a adoptar una conducta delictiva.

Barriere (2008) y Hernández, E. (s.f.) destacan la importancia y la gravedad de las secuelas del maltrato que dependen de:

- La intensidad y frecuencia del maltrato.
- Las características del infante.
- La edad del infante cuando inició el maltrato.
- El tipo de violencia utilizado.
- La relación del infante con el agresor.
- El apoyo de la familia a la víctima, el acceso y la competencia de los servicios de ayuda médica, psicológica y social.

Entre más pequeño sea el niño o la niña maltratada mayores son las huellas y mayores serán los efectos, especialmente cuando el abuso continúa durante toda la vida del infante.

Cuando los docentes perciban o tengan indicios de que algún menor pueda estar siendo agredido debe intervenir inmediatamente, exponiendo el caso a las autoridades correspondientes para proteger al menor, evitando que se incrementen los abusos y se deteriore la autoestima del infante.

2.2.2.5. La escuela.

La escuela es el segundo microsistema que generalmente acoge a los niños y a las niñas en sus primeros años de vida. La escuela es un entorno estructurado y organizado por la sociedad para la socialización de sus miembros y la transmisión cultural de valores.

Según Austin (2009, p. 12) la escuela está influenciada por diversos factores y agentes:

La escuela representa el punto de encuentro de las construcciones sociales de la infancia (cómo son los niños y qué necesitan) y las construcciones sociales de la educación (por qué, qué y cómo deben aprender y ser enseñados los niños). Cómo sean los niños está influido por presiones políticas, sociales, económicas e ideológicas que provienen de diversas fuentes: los padres, los gobiernos, los pedagogos y otros más, y la escuela ha evolucionado o no con similitudes y diferencias tanto en las políticas como en las prácticas en todo el mundo y dentro de una variedad de culturas.

La educación escolar está conformada por aspectos psicológicos, sociales, políticos, económicos y culturales que influyen en el individuo. La convivencia en los centros educativos cada vez es más complicada, las agresiones entre estudiantes y de alumnado al profesorado se incrementan constantemente. Mediante la interacción entre la familia y la escuela se podría detectar y prevenir la violencia escolar.

En el artículo de Díez (2007): “¿Qué es lo importante?”, se destacan las diferencias de una escuela saludable y una escuela enferma. La escuela saludable es un lugar donde se puede estar tranquilo, mostrarse como uno es, dejarse afectar por los afectos, hablar, escuchar, aprender, inventar, encontrarse con los demás, disfrutar. En la escuela sana se puede vivir y se desea vivir. Apenas hay ausencias. Todos tienen su lugar.

En cambio, una escuela enferma es un lugar donde hay miedo, inseguridad, despersonalización, rigidez, individualismo, repetición, malestar, sufrimiento. En este tipo de escuelas hay bajas laborales de los docentes y dolores de barriga de los infantes. Hay tensión. Hay quietudes explosivas. Hay aprendizajes que se olvidan. Hay lejanía, competencia, soledad. No hay juegos, ni charlas, ni cuentos pero sí lenguaje, matemáticas y conocimiento del medio. Y sobre todo abunda la sensación de poca confianza en uno mismo, el miedo a equivocarse, el aburrimiento, las ganas de salir corriendo, etc.

Las escuelas enfermas o desarticuladas se centran únicamente en el desarrollo de las capacidades cognitivas, no valoran los aspectos afectivos y sociales por lo que existe más riesgo de que se incremente la violencia.

Las escuelas contienen diversidad de elementos negativos que pueden propiciar violencia. Ross y Watkinson (1999, p. 11) manifiestan:

La violencia sistémica incluye un amplio espectro de prácticas negativas, que abarca las estructuras administrativas autoritarias molestas, las aplicaciones individuales de una disciplina inapropiada y la plácida aceptación de prácticas escolares que excluyen y perjudican a segmentos de la población escolar. Los sistemas educativos son productos de las sociedades a las que sirven y, como tales, se convierten en los recipientes en los que se destila a las nuevas generaciones para hacer de ellas réplicas de sus predecesores. Lo bueno y lo malo de nuestra cultura se favorece y se realza a lo largo de los años de formación de cada uno de los niños.

Los modelos de educación tradicionalista y autoritaria favorecen comportamientos sumisos o rebeldes, dependiendo de la personalidad de los escolares.

No existen dos infantes iguales. Sin embargo, para que los infantes se conviertan en estudiantes tienen que adquirir unos rasgos de la escuela y adaptarse a la misma, este proceso suele ser conflictivo. Lurcat (1990, p. 13) dice:

En la transformación del escolar, el encuentro con el grupo pone de relieve las particularidades de todo orden que confieren a cada uno su singularidad. Así es como unos rasgos psicológicos individuales pueden convertirse en una fuente de conflictos con los demás, en la afirmación o en la defensa. Así es también como unos rasgos culturales, unos hábitos, pueden provocar reacciones de rechazo o de simpatía. Unas peculiaridades biológicas, como el sexo, la edad, el color de la piel, proporcionan dentro del grupo un rango social. Ser una niña, ser pequeño, ser obeso, ser hijo de inmigrantes, no resulta indiferente en la relación de fuerzas que se desarrolla en la institución.

En el centro educativo los niños y las niñas adquieren unas características comunes que se integran a la personalidad formada en su ambiente de origen y que interactúan con ella, de este modo se construye la

identidad escolar. El nivel de conflictividad se determina en función de las divergencias que existan entre el contexto familiar y el educativo.

Existen centros escolares que se pueden convertir en verdaderas fábricas de conductas disruptivas y de respuestas agresivas tanto por parte del profesorado como del alumnado o de las familias.

Cerezo Ramírez (2006), Fernández (2004), Lurcat (1990), Monclús et al. (2004), Peñaranda, Vercher, Nogales y Beltrán (2007), Ross y Watkinson (1999), Serrat (2002), Vázquez, E. et al (2009) y Vázquez, Jarabo y Araujo (2004) expresan algunos aspectos escolares que favorecen la aparición de conductas disruptivas o antisociales:

A. La divergencia de valores.

Existe dificultad de conjuntar ideas, valores y creencias comunes entre la comunidad educativa: el profesorado, la administración, las familias y los estudiantes.

Serrat (2002) menciona que generalmente se infravaloran los valores y las normas que se transmiten al infante en cualquier entorno. La escuela es un grupo de relación y de trabajo que puede entrar en contradicción con los valores familiares y los de los diferentes entornos en los que vive el infante, esta discordancia puede repercutir en la conducta personal y grupal de manera negativa.

En los centros educativos conviven diariamente diversidad de personas en relación con la edad, cultura, religión, personalidad, ideología, valores, roles, etc. lo que hace que la naturaleza de este espacio sea conflictivo. La conflictividad no se debe considerar como un obstáculo sino como algo positivo si se trata adecuadamente.

La adaptación a la escuela y a la sociedad depende en gran parte de la coordinación entre la familia y la escuela. El profesorado tiene que tratar de lograr una interacción positiva con las familias y contar con su

participación y apoyo para facilitar el proceso de integración de los estudiantes.

B. Programas educativos rígidos.

En los programas educativos tradicionalistas y rígidos existen algunos aspectos que pueden incrementar la violencia: considerar al estudiante como un recipiente debido a que el docente debe llenarlo de conocimientos por medio de la enseñanza de los contenidos del programa sin tomar en cuenta sus intereses, su contexto o sus dificultades sino solamente lo que las autoridades educativas creen que los escolares necesitan.

Segura y Marquina (1999) plantean que en la enseñanza la violencia se manifiesta a través de los planes de estudio que objetivizan al docente y al alumnado, al considerar a los primeros como meros transmisores de conocimientos y a los segundos como receptores pasivos de dichos conocimientos, etc. Estamos en presencia de un sistema educativo en reciente deshumanización donde sacar una nota es más importante que aprender, temer al profesorado en lugar de respetarle, se ha abierto una profunda incomunicación entre estudiantes y docentes, entre colegas, etc.

Un sistema que trata al infante y al profesorado como si fueran seres pasivos, meros reflejos de un supuesto “orden natural” o de “condiciones objetivas” que lo determinan mecánicamente los planes y programas que han sido diseñados por funcionarios, y cuyos contenidos se presentan como si fueran verdades inmóviles e incuestionables.

Actualmente la mayoría de los programas educativos están fundamentados en teorías constructivistas, de aprendizaje significativo o que mencionan que el estudiante es el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Eso es en la teoría porque todavía existen muchos centros escolares que continúan utilizando prácticas tradicionalistas y autoritarias.

Austin (2009) opina que existe un currículum fijo que obstaculiza las posiciones del aprendizaje iniciado en el infante o centrado en él. Por una parte se pide a los profesionales que se fijen en las necesidades del aprendizaje de los escolares individualmente, pero por otra se requiere de ellos se aseguren que todos alcanzan los mismos objetivos curriculares con independencia de esas mismas necesidades.

Es difícil adaptar y lograr una educación acorde a las capacidades y el ritmo de aprendizaje de cada estudiante si los grupos tienen una cantidad excesiva de estudiantes, los programas exigen aprendizajes estándares y homogéneos que tienen que cumplirse en un tiempo específico, como si las diferencias no existieran y el tiempo que los infantes tienen que permanecer en la escuela concentrados e inmóviles no está acorde a su edad, por lo que con facilidad se generan conductas inadecuadas.

C. Currículum oculto.

En muchas instituciones sociales vive la violencia porque existen sistemas de convivencia que la permiten, la ignoran o la potencian. Algunas instituciones generan abuso de poder, algunos ejemplos son los malos tratos en las prisiones, en los manicomios y en el ejército.

Las escuelas tienen un currículum oculto, es decir; procesos que pasan desapercibidos del control educativo que el profesorado realiza de forma inconsciente.

Ross y Watkinson (1999, p. 16) explican: “La violencia sistémica es insidiosa, porque quienes están implicados, tanto quienes la ejercen como quienes la padecen, suelen ser inconscientes de su existencia”.

En los primeros niveles educativos los infantes expresan más sus problemas y piden ayuda. Harris y Petrie (2007, p. 35) expresan algunas acciones que podrían ayudar a entender porque los estudiantes dejan de pedir ayuda a los adultos:

Los niños de la escuela elemental, en especial aquellos que son víctimas del acoso con frecuencia, tienden más a contar a los adultos el hecho de que se les intimide que los niños mayores, pero, pese a ello, la mayor parte de los incidentes de violencia escolar no trascienden.

Los estudiantes de infantil y primaria suelen manifestar más a los adultos sus problemas y agresiones, pero éstas suelen ser minimizadas, justificadas y se quedan impunes. Por lo que en los niveles educativos posteriores, especialmente en secundaria, los estudiantes no externalizan sus problemas, debido a que han aprendido que los adultos no les ayudarán por considerar sus conflictos propios de su edad y ellos deben aprender a solucionarlos.

La sociedad ha sido muy tolerante hacia los comportamientos y las actitudes que los más fuertes han desplegado hacia los que ocupan un lugar de sumisión a ese poder sin plantearse de forma concreta el hecho. Estos fenómenos son coherentes con una disciplina autoritaria basada también en la ley del más poderoso.

D. Falta de implicación en el proyecto educativo.

El proyecto educativo requiere de la participación del profesorado y de los representantes de la comunidad educativa para que elaboren una propuesta general que permita dirigir el proceso educativo de manera coherente y ajustada a las necesidades de los estudiantes del centro y del contexto. En el proyecto se incluyen los valores, las habilidades, los conocimientos, las relaciones, los principios, las normas y la organización que se desea priorizar.

En gran parte de los centros educativos falta implicación de algunos miembros de la comunidad educativa en la elaboración, la realización y el seguimiento de los objetivos planteados en el proyecto, especialmente lo que concierne a las normas, repercutiendo negativamente en los estudiantes, ya que perciben falta de coordinación y de coherencia entre el personal escolar y las familias lo que les crea confusiones, inseguridad y ventajas a los escolares que se aprovechan de las contradicciones y de la

falta de unificación en las normas y en los correctivos, logrando que sus agresiones queden impunes.

E. Malas condiciones físicas.

Los estudiantes pasan una gran parte de su tiempo en las escuelas. Por lo que necesitan ser lugares seguros que requieren una buena infraestructura, ventilación, luz, limpieza y diversidad de aspectos que implican cuidarse y dar mantenimiento para que los estudiantes dispongan de un espacio agradable y confortable en el puedan desarrollar sus capacidades lo mejor posible y favorecer una actitud positiva ante la vida. Por el contrario, las escuelas en malas condiciones con grafitis, mobiliario muy deteriorado, falta de limpieza, etc. generan rechazo, conductas inadecuadas, emociones negativas y tienen más riesgo de accidentes.

Jarabo y Araujo (2004) opinan que las escuelas en malas condiciones físicas o con unas proporciones profesorado-alumnado bajas, suelen tener tasas más altas de comportamientos antisociales. Parece ser que la combinación de varios tipos de variables, más que una sola, son las que contribuyen a unos buenos resultados en los estudiantes.

F. Las discrepancias entre las formas de distribución.

En las escuelas puede existir falta de conformidad de la comunidad educativa en las pautas o el uso de los espacios, el tiempo, los recursos, los materiales, etc.

Serrat (2002) destacan algunos aspectos de la organización escolar que ocasionan efectos negativos en los estudiantes:

- Las entradas y las salidas del alumnado en el centro de manera descoordinada y sin ningún control por parte del profesorado.
- El exceso de normas que debe cumplir el alumnado y el profesorado. Normas cuyo origen se desconoce la mayoría de las veces y que han sido impuestas por rutina y tradición.

- La distribución de los espacios y materiales comunes en el centro y en las aulas. Salas polivalentes sin horario pactado, materiales delicados al alcance de los infantes o desorden en el aula pueden perturbar y obstaculizar sus aprendizajes.
- Los horarios realizados sin tener en cuenta las limitaciones del alumnado también inciden en la organización.
- La descoordinación del profesorado puede provocar situaciones absurdas en cuanto a la cantidad de trabajos o controles que deban realizar los estudiantes en un período corto de tiempo.
- Los cambios de horarios frecuentes afectarán al desarrollo normal de la tarea educativa. No saber con exactitud qué se ha de hacer ni para cuando se quiere que se haga, provoca desconcierto y falta de motivación.
- La falta de horarios que determinen día y hora para el trabajo en grupo del profesorado, contribuirá al desconcierto general.
- El espacio horario entre clase y clase rompe en muchas ocasiones la concentración del alumnado y puede provocar altercados en las aulas, sobre todo si el docente que ha de iniciar la próxima clase se retrasa con frecuencia.
- Los cambios de aula de distintos grupos de estudiantes en un mismo momento y sin la supervisión del profesorado pueden suscitar comportamientos inadecuados entre dichos escolares.
- La distribución de asignaturas o grupos entre el profesorado. La tensión y la presión negativa en el centro aumenta si se reúne en un grupo a los estudiantes más conflictivos, se adjudica una tutoría que se prevé difícil a un recién llegado o se tiene que impartir de manera obligada una materia que se desconoce.
- Un excesivo número de escolares por aula imposibilitan dar una respuesta coherente y adecuada a las necesidades educativas del

alumnado y son ollas de presión que pueden estallar en cualquier momento.

- La falta de canales de información en relación con lo que sucede en la escuela, es decir; no saber con certeza qué está pasando ayuda a la difusión de rumores y malentendidos entre los componentes de la comunidad educativa.

La descoordinación escolar genera confusión, inseguridad, impunidad, distracción, desorganización, saturación o falta de actividades, desinterés, conductas inadecuadas y desmotivación en los escolares. La escuela debe procurar que toda la comunidad educativa o representantes de la misma participen en la organización de las actividades que les involucren para que se consideren las necesidades escolares desde diversas perspectivas, disminuyendo las repercusiones negativas.

G. Los rendimientos del alumnado respecto a una media.

La exigencia de una nota para acreditar un curso educativo genera efectos negativos en los estudiantes, especialmente en los que tienen dificultades para alcanzar el valor estipulado, se centran en memorizar los contenidos o buscar alguna estrategia para aprobar los exámenes que intentar realmente comprender, aprender y aplicar esos conocimientos en la vida. Una buena nota no garantiza que los estudiantes tienen los conocimientos necesarios abordados en el curso o que saben aplicarlos en diversos contextos.

Monclús et al. (2004) dicen que se pone más énfasis en los rendimientos de los estudiantes respecto a una medida estandarizada que en relación a las propias capacidades y ritmo de aprendizaje del estudiante.

El profesorado se centra en impartir los contenidos del programa educativo en los tiempos estipulados y que los estudiantes obtengan una buena nota más que comprobar si el alumnado realmente aprendió.

Los escolares que tienen dificultades o un ritmo lento de aprendizaje se sienten incapaces de no poder alcanzar el nivel de rendimiento de la clase, se desmotivan, dejan de esforzarse por aprender y adoptan conductas inadecuadas como un medio de escape a su frustración.

También surgen problemas con los estudiantes superdotados o con facilidad para el aprendizaje, debido a que sienten que la escuela no se ajusta a sus capacidades, avanza muy lento, todo es muy sencillo y les queda mucho tiempo libre mientras sus compañeros y compañeras terminan por lo que se aburren y buscan una manera de entretenerse aunque tengan que recurrir a conductas inadecuadas.

Vázquez, Jarabo y Araujo (2004) opinan que los menores antisociales sufren deficiencias académicas y escolares y suelen obtener puntuaciones bajas en la medida de rendimiento académico e inteligencia. La conducta antisocial puede predecir el fracaso académico y el abandono en la escuela.

Las conductas antisociales, los problemas de aprendizaje o la falta de adaptación pueden terminar en fracaso escolar.

H. Las dimensiones de la escuela y el elevado número de estudiantes.

La cantidad de alumnado por aula debe estar determinado en función del espacio, de la edad y de las características individuales de los estudiantes. Los escolares que tienen problemas de aprendizaje, minusvalías o no dominan el idioma de instrucción requieren una atención más individualizada.

Monclús et al. (2004) manifiesta que el exceso de alumnado impide la atención individualizada y al estar en espacios masificados tienen dificultades para crear lazos con los adultos del centro.

El exceso de estudiantes disminuye el tiempo de atención individualizada, propicia conductas inadecuadas, obstaculiza las relaciones de los estudiantes con el profesorado y reduce la eficacia del docente.

I. Complejidad de las relaciones interpersonales.

La complejidad de las relaciones interpersonales implica que las personas tengan la capacidad de autocontrolarse y desarrollen sus habilidades sociales. Estos aspectos parecen ser la clave para la creación y mantenimiento de un clima escolar positivo.

Para que crear un ambiente educativo positivo es necesario que exista una relación de respeto y unión entre el personal educativo y la comunidad educativa. Los docentes deben de tratar de evitar algunas actuaciones o actitudes que favorecen la aparición de conductas negativas entre el profesorado:

- La descalificación personal y profesional entre sí.
- Las actitudes competitivas.
- El recuerdo constante de situaciones grupales o individuales que fueron conflictivas en su momento.
- La falta de implicación en el proyecto educativo del centro por parte de algunos docentes.
- Las rutinas pedagógicas y la falta de innovación y de retos grupales. Repetir siempre las mismas actividades provoca el aburrimiento y la desmotivación del profesorado.
- La discriminación entre el profesorado por razones personales o profesionales.

El profesorado debe ser lo suficientemente profesional para expresar sus ideas adecuadamente, transmitir y recibir críticas constructivas, implicarse en las actividades del centro, plantear y llevar a cabo ideas innovadoras, respetar a sus compañeros y compañeras, y poner todo lo que este a su alcance para lograr un buen funcionamiento del centro.

El alumnado y el profesorado tienen roles que establecen una gran diferencia, un nivel superior e inferior. Anteriormente el profesorado representaba la autoridad y el alumnado tenía el papel de sumisión. Actualmente la relación está cambiando, debido a que el estudiante debe ser

el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y el profesorado tiene que adaptarse a su alumnado.

Peñaranda, D. et al. (2007, p. 100) mencionan algunas prácticas docentes y el tipo de comportamiento que generan en los infantes:

- Los profesores rígidos, autoritarios, dogmáticos e intolerantes, tienden a promover en el aula una escasa participación de los niños, y favorecen poco la ayuda y la cooperación.
- Los profesores flexibles e independientes y tolerantes, afectuosos y relajados, favorecen en los alumnos la integración e implicación de las actividades del aula y son muy independientes y creativos.

El profesorado debe respetar y adaptarse a las necesidades de sus estudiantes, valorando no sólo los aspectos cognitivos sino también los afectivos y sociales facilitando su integración al grupo.

Para lograr un clima positivo los docentes deben tener cuidado con algunos aspectos que favorecen las conductas negativas:

- Una relación con el alumnado basada en su poder para imponerse y reprimir. La represión desaparece cuando no está el profesorado y generalmente provoca situaciones conflictivas o conductas inadecuadas entre el alumnado.
- Las interacciones en el entorno educativo basadas en el autoritarismo favorecen respuestas agresivas por parte de los estudiantes que no suelen descargarse contra la autoridad sino sobre los más débiles del grupo de iguales.
- La comparación entre el alumnado, a causa de sus habilidades físicas o cognitivas dentro y fuera del aula, promueve sentimientos negativos en los infantes menos capacitados.
- La creación de situaciones competitivas dentro y fuera del aula. La comparación entre grupos y el fomento de la rivalidad entre las clases aumentará el riesgo de situaciones grupales conflictivas.
- La falta de preparación y programación de los contenidos escolares, dejando el trabajo diario en manos de la improvisación, fomenta la

descoordinación del trabajo del grupo, la desmotivación y la desidia en el trabajo diario.

- Los comportamientos inadecuados por parte del profesorado, la impuntualidad, los gritos, el lenguaje impropio y las amenazas reiteradas de difícil cumplimiento tan sólo logran desacreditarlo como docente a los ojos de los infantes.
- Una organización del aula que le distancie físicamente del alumnado, dificulta una comunicación fluida y constructiva entre los estudiantes y el docente.

Desde la perspectiva tradicionalista los adultos en el aula suelen percibirse como líderes, fuentes de conocimiento más que colaboradores, guías u “otro que más sabe”, trabajan al lado de los infantes para desarrollar su pensamiento y sus ideas, este tipo de percepciones originan sentimientos negativos y de rechazo hacia el docente.

Las relaciones entre iguales ayudan al ser humano a socializarse y a percibir la realidad de diversas maneras. Sin embargo, en las aulas educativas existen algunos factores que pueden generar conflictos entre los infantes:

- Sus integrantes son generalmente escogidos al azar, en el aula se pueden reunir y relacionar personalidades muy diferentes y antagónicas entre sí que pueden dar lugar a conflictos y a situaciones de violencia.
- Es un grupo institucional y formal dentro de la institución escolar, está obligado a cumplir unas normas y a lograr unos objetivos determinados que les son impuestos, no están consensuados y pueden no coincidir con los de la mayoría de los miembros que forman el grupo.
- Tiene como líder al docente. Aunque éste líder no ha sido escogido por el grupo hay que someterse a él y respetarlo. Por tanto, los comportamientos inadecuados por parte del docente desembocarán en conductas grupales o individuales agresivas y conflictivas.

- La presencia en el grupo es imperativa en las etapas de educación obligatoria. A determinadas edades, generalmente en la adolescencia, algunos estudiantes consideran la asistencia a la escuela como una pérdida de tiempo o un castigo. Estas creencias desarrollarán frustración ante la imposibilidad de llevar a cabo actividades más placenteras y atractivas.

Teniendo en cuenta la naturaleza conflictiva de las aulas escolares se debe sacar provecho a estas situaciones y enseñar a los estudiantes a convivir, analizar y tratar constructivamente los conflictos, respetar las normas y fomentar los valores.

J. Los medios de disciplina autoritarios y represivos sobre el alumnado.

Existe menos probabilidad de que aparezcan problemas de violencia interpersonal en los centros escolares con un clima social de normas claras, democráticamente elegidas y asumidas por todos, en el que los docentes tienen claro su papel socializador y el alumnado tiene la oportunidad de participar en la elaboración de las reglas, pero desafortunadamente esos centros no están excluidos de las agresiones escolares porque las fuentes de violencia son múltiples.

El clima del aula y del centro son algunos factores determinantes en la violencia escolar pero no son los únicos. Existen otros factores más ligados a la personalidad de ciertos estudiantes, ya que sus problemas personales podrían aflorar y ser generadores de episodios de violencia asilados.

La violencia tiene más posibilidades de aparecer en un clima donde las normas son arbitrarias, elaboradas al margen de la participación del alumnado, divergentes y poco claras sin que los implicados en su cumplimiento identifiquen cuando son de obligado cumplimiento y cuando no.

Algunos estudios afirman que los infantes con gran cantidad de experiencias agresivas reaccionan con más violencia ante los conflictos que los menores que tienen influencias positivas.

Serrano (2006, p. 34) destaca una investigación del moldeamiento del niño y la niña en función de los refuerzos positivos o negativos:

Por ejemplo, Davitz (1952), en primer lugar, observó interacciones espontáneas en varios niños. Posteriormente, alabó y estimuló en unos niños las conductas agresivas y competitivas, mientras que, en otros, recompensaba la conducta constructiva y cooperativa. En último lugar, sometió a todos los niños a sesiones de frustración y observó las reacciones espontáneas. Los niños que habían sido entrenados para comportarse agresivamente mostraron un incremento de la agresión, mientras que los niños que habían recibido entrenamiento en conductas de cooperación se comportaron más constructivamente en respuesta a la frustración.

Las técnicas de disciplina y las consecuencias son determinantes en el comportamiento infantil. Cuando se utilizan agresiones, modelos inadecuados o se concede todo lo que quiere el infante. Cuando emite conductas inadecuadas se están reforzando los comportamientos negativos. En cambio al utilizar el diálogo, la reflexión, los acuerdos, el refuerzo ante conductas adecuadas se están promoviendo los comportamientos positivos.

Ekblund (citado en Cerezo Ramírez, 2006, p. 112) realizó algunos estudios en centros escolares y descubrió algunos factores negativos que inciden en la violencia:

- Algunas experiencias escolares inciden significativamente en la conducta agresiva; encontró que en los chicos con tendencias agresivas existe una correlación negativa entre expediente escolar y control de la agresividad; por tanto, a mayor nivel agresivo, menor éxito escolar y viceversa.
- Los niveles de popularidad entre los compañeros del aula también resultaron ser un indicativo importante; en general, los alumnos agresivos tienen un nivel de impopularidad mayor que el resto.

Los medios de disciplina autoritarios y represivos sobre el alumnado, y la impopularidad de los estudiantes son aspectos que influyen en las agresiones escolares y en el desempeño académico.

Ross y Watkinson (1999, p. 11) abordan la violencia del sistema, sus manifestaciones y el tratamiento punitivo:

Pero nuestros sistemas escolares no han surtido efecto en todos los alumnos. Hay estudiantes que no se benefician de una educación pública. Muchos de ellos trabajan sosegadamente, sin reconocer que no consiguen prosperar. Otros abandonan en silencio, incapaces de afrontar la exclusión que experimentan. Unos pocos expresan su marginación mediante actos de violencia. Cuando ocurre esto, las autoridades escolares centran su atención en quienes contravienen las normas, más que en las razones de los arranques de violencia.

Fernández (2004, p. 43) coincide con las autoras y menciona el siguiente procedimiento del tratamiento de los conflictos en las escuelas:

- a) Rara vez tiene un matiz recuperador.
- b) Se observa el incidente de forma puntual relegando el contexto en el que ocurrió dentro del currículum oculto.
- c) Se tratan exclusivamente los síntomas de un problema (el incidente en sí).
- d) El problema profundo que motivó dicha conducta queda sumergido en la oscuridad.

Las conductas agresivas o inadecuadas pueden ser recursos que utilizan los estudiantes para expresar que existen deficiencias del sistema educativo, debido a que los programas educativos no son equitativos porque no logran ajustarse a las necesidades de todos los estudiantes.

Las autoridades educativas en vez de tratar con profundidad el problema, averiguar las causas reales de dichos comportamientos y asumir su responsabilidad; generalmente reprenden al infante, ya que es más fácil culpar a ellos de sus errores y así evitan que la sociedad se cuestione y desacredite la educación que se imparte en los centros.

En los infantes, el no saber a qué atenerse provoca inseguridad y miedo lo que es un campo propicio para el comportamiento dependiente y sumiso, y para la aparición de la prepotencia y el abuso. Es primordial que existan y se cumplan las normas escolares.

K. La cultura del silencio y la impunidad.

Es evidente que siempre han existido algunos adultos que han abusado de algunos niños, niñas o jóvenes; pero parte de estos abusos se ha encubierto bajo la apariencia de formas eficaces y necesarias de disciplina.

También se han dado situaciones en las que algunos infantes de manera encubierta abusaban de otros, de su fuerza o de su habilidad para hacer las cosas, actuar en los juegos y conseguir favores de los adultos, etc. Éstas se han considerado como cosas de niños o niñas por no querer entrar en el asunto.

Besag (citada por Cerezo Ramírez, 2006) menciona algunas situaciones con las que se suele justificar y desviar la atención de la violencia escolar:

- El agresor, la víctima y los espectadores guardan silencio por no delatar. No es necesario afrontar un problema cuando se desconoce su existencia.
- La falta de sensibilidad de los profesionales, ya que la víctima es la única que sufre y la clase puede permanecer inalterada ante esas situaciones, o el estudiante debe aprender a resolver sus propios conflictos sin recurrir a los adultos.
- Los adultos no dan opción a los infantes para exponer las dificultades que encuentran en el aula, entre ellas la agresividad escolar, además las víctimas se sienten demasiado avergonzadas y degradadas por los ataques e insultos que reciben como para admitir su situación ante el grupo, por ello la ocultan.

Existen algunas situaciones que incrementan la violencia en las escuelas: la cultura del silencio, la impunidad, el restar importancia a los conflictos infantiles, la insensibilidad del profesorado, la no creación de espacios para expresar las emociones y los problemas, la falta de protección a la víctima, no enseñar a los estudiantes a tratar adecuadamente los conflictos, etc.

Es importante que se tomen medidas para prevenir y tratar estas situaciones, debido a que si no se interviene inmediatamente se incrementarían los conflictos, causando mucho daño a las víctimas e indirectamente se fomentarían las agresiones como tratamiento de los conflictos y medio de obtener protagonismo y poder, no sólo en el agresor sino en todo el grupo.

L. La falta de control en el patio y en los baños.

Unos de los lugares del centro escolar más propensos a actos violentos son el patio y los baños.

Lurcat (1990, p. 37) opina sobre el patio escolar:

Con frecuencia el patio de recreo es escenario de ataques cuya inspiración les viene a veces de sus casas a través de la televisión. Muchos no han tenido nunca ocasión de oír criticar los modelos que se les presentan así y de los que se están impregnando diariamente.

En el patio los estudiantes actúan libremente y reproducen modelos negativos que pueden generar agresiones debido a que el profesorado no tiene el control total del espacio. El patio es un lugar vulnerable a las agresiones.

Generalmente los mayores conflictos y situaciones violentas se llevan a cabo cuando los estudiantes están en el patio escolar. Es determinante la organización de la vigilancia durante los tiempos libres.

En un estudio de Bergen (citado en Olweus, 1998) se observó que a mayor número de docentes que vigilan el patio en los momentos de descanso, menor era la cantidad de problemas de agresión en la escuela.

Es importante incrementar la vigilancia en los espacios que se consideran de más riesgo, especialmente cuando se reúne una gran cantidad de estudiantes y actúan libremente.

Los baños también pueden ser lugares de riesgo, ya que generalmente están sin supervisión y ahí pueden suceder accidentes y agresiones.

Se debe incrementar la vigilancia en estos espacios o auxiliarse de algunos recursos o estrategias para monitorear estos espacios, especialmente cuando existe mucha afluencia de los estudiantes.

M. Un número elevado de estudiantes extranjeros en el mismo centro.

Las instituciones educativas pueden tomar una postura positiva o negativa ante los estudiantes de diversas culturas. La escuela puede establecer cuatro actitudes posibles hacia los estudiantes inmigrantes:

- *Negativa o segregacionista.* Se perciben como centros con problemas raciales.
- *Asimilacionista.* Se perciben como centros de integración de minorías étnicas.
- *Multicultural.* Que defiende el respeto por las diferencias.
- *Intercultural.* Valora la diversidad, el mestizaje, el debate y el diálogo en el plano de igualdad.

Una gran parte de los centros tienen una visión negativa de los estudiantes extranjeros debido a que no se sienten preparados para enseñar a estudiantes provenientes de contextos tan diversos, especialmente cuando algunos escolares no dominan el idioma de instrucción. Cada vez más los centros están acogiendo positivamente a los estudiantes inmigrantes y se preparan para ofrecer una educación intercultural.

Siguán (citado en Monclús et al., 2004) establece algunos inconvenientes escolares y pedagógicos surgidos del hecho migratorio:

- En algunas escuelas la concentración de estudiantes extranjeros llegan a formar guetos.
- La diversidad de origen hace que en una misma escuela existan una gran variedad de lenguas maternas y culturas que imposibilitan dar propuestas educativas uniformes.

- Diferentes momentos de incorporación de los estudiantes ocasionados por el tiempo de llegada al país.
- Gran parte del alumnado inmigrante tienen la dificultad de tener que aprender la lengua de acogida y la de instrucción, en ocasiones es diferente.
- Algunas enseñanzas basadas en la cultura occidental pueden confrontarse con las creencias, hábitos, cultura, etc. de los estudiantes extranjeros y de sus familias.
- En ocasiones las familias del alumnado también desconocen la lengua del país y es difícil que pueda haber una colaboración con la escuela.
- Algunos docentes están pocos preparados en la enseñanza del español como lengua extranjera y en la educación intercultural.

Todos los problemas planteados conllevan a que se relacione a la inmigración con la violencia escolar. Se debe respetar la cultura del alumnado inmigrante y ellos deben respetar la cultura del país de acogida.

N. La asistencia de personas ajenas al centro.

La asistencia de infantes, jóvenes o adultos ajenos al centro educativo conlleva una situación de riesgo, ya que se pueden producir situaciones descontroladas y no sujetas a las normativas escolares.

O. La relación negativa entre entornos.

Las relaciones e interacciones entre los colectivos en que se desenvuelve el estudiante son determinantes en las conductas que éste manifiesta. Si las relaciones son cordiales y existen unas normas y valores uniformes y coherentes, promueven comportamientos positivos y estables. Cuando existen muchas divergencias y confrontaciones se promueven conductas negativas e inestables.

Existen algunas circunstancias que pueden generar conductas inadecuadas en los estudiantes:

- Las interrelaciones negativas entre los entornos.
- El paso traumático de un entorno a otro por parte de los infantes.
- La infravaloración de los valores y normas que se transmiten al infante en cualquier entorno.
- La discriminación de aprendizajes.
- La culpabilidad del otro.

Es necesario que exista una buena relación y coordinación entre la familia y la escuela debido a que son los dos contextos que más inciden en la educación del infante y lo que pasa en uno repercute en el otro.

Austin (2009) en su artículo: “Las limitaciones de la escuela” explica algunas formas básicas en las que la escolaridad puede limitar las experiencias de aprendizaje de sus estudiantes:

- *La división casa/escuela.* Esta separación puede distanciar al alumnado del aprendizaje en la escuela y requiere que ellos hagan el trabajo de cerrar esa brecha y encontrar las conexiones entre su vida real y su vida escolar.
- *Los edificios de la escuela y sus alrededores.* Los estudiantes pasan la mayor parte del horario escolar dentro del aula. Salir al exterior en los terrenos de la institución se reserva para el recreo, la educación física y ocasiones especiales en las que se puedan establecer conexiones con el aprendizaje de los infantes dentro del aula. Normalmente salir fuera de la escuela se ve como una ocasión especial o poco frecuente más que como una parte integral de las experiencias de aprendizaje de los infantes.

Algunas de estas limitaciones de la escuela inciden más en la violencia o son más difíciles de superar que otras. Hay escuelas donde estos límites se mantienen rígidamente y otras donde se amplían o se superan. La

práctica de los docentes demostrará hasta dónde el profesorado y el entorno trabajan, aceptan o se resisten a los límites que se les imponen.

2.3. La violencia escolar.

El afecto, el amor y la empatía personal al igual que el desafecto, el desamor y la violencia nacen, viven y crecen en la convivencia diaria que está sujeta a los sistemas de comunicación e intercambio que en cada etapa histórica son específicos de la cultura y constituyen los contextos de desarrollo: la crianza y la educación.

La violencia escolar ha estado presente desde los inicios de la escuela. Monclús et al. (2004, p. 81) analizan los escritos de una tablilla sumeria del tercer milenio en donde se habla de la escuela y aportan lo siguiente: “Como puede observarse desde el principio de la escuela como institución parecen estar presentes la coacción, la violencia y el miedo”.

Las sociedades necesitan medios de control que regulen los comportamientos. Las sociedades primitivas se caracterizan por tener estrategias disciplinarias muy rudimentarias y agresivas. Conforme la sociedad se desarrolla también evolucionan sus métodos de disciplina haciéndose cada vez más sofisticados.

La educación tradicional principalmente castigaba la desobediencia y la insolencia. Por el contrario, la Escuela nueva centra su atención en el respeto a los niños y a las niñas.

Johnson y Johnson (2002, p. 13) explican la evolución de la violencia escolar:

La enseñanza no es ahora lo que solía ser. Hace quince años, los principales problemas de disciplina eran que se corriera en los pasillos o el patio, se hablara sin levantar la mano y se masticara goma. Las transgresiones actuales incluyen la violencia física y verbal, la mala educación, y en algunas escuelas el consumo de drogas, el robo, el asalto y el asesinato.

En épocas pasadas la violencia escolar se centraba en actos de disrupción escolar, actualmente los problemas son más graves e intensos, los estudiantes utilizan todo tipo de agresiones hacia sus iguales y hacia el profesorado, en algunos casos llegando al acoso escolar.

Monclús et al. (2004, p. 29) también comparan la violencia escolar de la educación tradicional a la educación actual:

Hasta hace algunos años posiblemente la única violencia de la que se hablaba en la escuela era la ejercida por los maestros. En los países supuestamente más desarrollados ya hace algunos años que la violencia entre alumnos y de alumnos hacia profesores hizo su aparición y actualmente es un problema amplio, serio y de desarrollo y consecuencias desconocidas.

Anteriormente la educación era muy autoritaria y en consecuencia los estudiantes muy sumisos. Los docentes eran los que intimidaban y agredían a los estudiantes respaldados por las leyes y las familias. Actualmente el papel se ha invertido debido a que algunos estudiantes, incluso sus familias o respaldadas por ellas, son quienes agreden a el profesorado.

En muchos centros escolares existen infantes que aceptan los enfrentamientos como parte natural de su etapa de desarrollo. Los estudiantes toleran esos comportamientos porque se sienten impotentes para enfrentarse a ellos. Los adultos no suelen verse en esas situaciones en sus trabajos o si las tuvieran ellos sabrían como afrontarlas.

Los infantes durante sus primeros años de vida, mucho antes de ir a la escuela, desarrollan formas de comportarse y de reaccionar ante los acontecimientos y esto afecta a la manera en que se relacionan con los demás en la escuela.

El nivel de secundaria es el que manifiesta más agresiones escolares, de mayor gravedad e involucra a más agentes educativos. El informe de un estudio de la Liga Nacional de Ciudades (citado en Johnson y Johnson, 2002) manifiesta que entre 1990 y 1994 en el 33% de las ciudades miembro hubo un incremento significativo de la violencia escolar, un estudiante asesinado o herido de gravedad y en 1993-1994 la violencia en la

escuela aumentó un 55% en las ciudades grandes, y un 41% en las ciudades de 100,000 habitantes o más. El 10% de los docentes y casi la cuarta parte del alumnado de las instituciones educativas públicas dicen haber sido víctimas de un acto violento en la escuela. En 1993 la cuarta parte de los escolares de secundaria del último año informaron haber sido amenazados con violencia.

Anteriormente la violencia escolar estaba más relacionada con el nivel de secundaria, pero cada vez más surgen casos en los niveles de educación elemental, incluyendo la educación infantil. Harris y Petrie (2007, p. 31) mencionan:

Cada vez son más los directores de estas escuelas que dicen que la conducta agresiva se está manifestando desde preescolar hasta quinto curso. En los centros de preescolar y de día, la forma más habitual que adopta este tipo de conducta son los golpes, los insultos y, en general, el hecho de meterse con la víctima de forma repetida. Parece que a estas edades tan tempranas los modelos de acoso e intimidación se dirigen a los niños más sumisos, e incluso niños de muy poca edad se muestran muy agresivos.

A edades tempranas los infantes utilizan más las agresiones directas y generalmente molestan o agreden a los niños o a las niñas débiles e inseguras. La escuela debería identificar a los estudiantes que puedan ser posibles víctimas o agresores para ayudarles a incrementar su autoestima, desarrollar sus habilidades sociales y ofrecerles estrategias de tratamiento adecuado a los conflictos.

Diferentes autores han explicado la violencia escolar:

- “La violencia en la escuela aparece como un microcosmos de la violencia en la sociedad” (Monclús et al., 2006, p. 7).
- Nuestros jóvenes crecen para aceptar los conflictos físicos o psicológicos como parte de su medio escolar cotidiano. Cuando se ignora la violencia escolar, ésta se extiende. Se podría argüir que la escuela no es más que un reflejo de la violencia que se observa y se sufre en la sociedad (Ross y Watkinson, 1999, p. 142).

- “Agresiones de mayor o menor intensidad y gravedad que se dan en los contextos escolares, dirigidas hacia personas, propiedades y otras” (Tiranes Torres, 2000, p. 20).

La violencia es el uso deshonesto, prepotente y oportunista de poder sobre el contrario sin estar legitimado para ello. El fenómeno de la violencia trasciende la conducta individual y se convierte en un proceso interpersonal porque afecta al menos a dos protagonistas, quien la ejerce y quien la padece, también podría haber un tercer afectado, quien la contempla: sin poder, querer evitarla o queriendo. La violencia en la escuela es un reflejo de la violencia en la sociedad.

Actualmente los estudiantes respetan menos al profesorado y tienen más habilidad para percibir los sentimientos de los adultos en la familia, en la escuela y en la televisión. Por eso la escuela tiene más dificultad de enseñar a los infantes porque han salido tan pronto del mundo protegido de la infancia.

En el artículo de Lurcat (1990): “La escuela” se menciona que la violencia y la destrucción forman parte del ambiente actual, en la casa y en la calle a los infantes se les suministran abundantes modelos agresivos. La escuela actual no está protegida de las influencias exteriores, debido a que los estudiantes en la escuela descargan todas las tensiones acumuladas de otros lugares.

La diversidad de las condiciones familiares, económicas y sociales se introduce en las vivencias de la escuela. Para algunos sigue siendo un lugar protegido del mundo exterior. Para otros, entre ellos buen número de enseñantes, es un lugar más difícil de soportar que les agota física y psíquicamente.

La escuela se ha burocratizado, racionalizado y deshumanizado. Los enseñantes experimentan amargura y se implican cada vez menos en el destino escolar de los estudiantes de quienes han de encargarse. Las familias inquietas ante este nuevo poder de la escuela, cuyo carácter nocivo aprecian sin localizar claramente los lugares en que se ejerce, transmiten a

los enseñantes el peso de su inquietud, en ocasiones agresiva. A las tensiones de origen extraño se añaden unos conflictos internos en la escuela y en relación con su reorganización.

Las características que definen al contexto del aula son diversas y múltiples, no todas ellas están ligadas a la figura del profesorado, algunas existen incluso antes de que se produzca la interacción educativa.

Los distintos elementos que intervienen con su presencia o su organización en el mundo de la clase están estrechamente vinculados entre sí e influyen unos sobre otros. Para el niño y la niña el mundo de la clase consiste ante todo en un conjunto de obligaciones que asumir. La calidad de la vida escolar depende fundamentalmente de las relaciones que cada alumno o alumna establecen con el profesorado y con los iguales.

En este contexto los infantes externalizan sus problemas y reproducen los modelos adquiridos de otros contextos. La solución no está en culpar un colectivo a otro sino en trabajar conjuntamente en identificar las causas de la violencia escolar y afrontar el problema dentro de sus posibilidades.

El trato discriminatorio que ocurre en los centros escolares se suele sufrir en silencio y produce unos efectos traumáticos y duraderos. Las conductas violentas han existido siempre en las escuelas. En épocas pasadas el estudiante agresor típico era alguien que intimidaba físicamente y que todos sabían que no convenía provocarle. Actualmente existen agresores con características que imponen o con atributos de debilidad que los compensan auxiliándose de armas.

Los infantes en la relación con sus iguales aprenden la ley de la reciprocidad, la igualdad de derechos y deberes y las normas en beneficio de un ambiente armónico. Existen algunos estudiantes que tienen dificultades para hacer valer sus derechos y otros que se aprovechan de éstos abusando de su poder.

En el artículo de Fernández (2004) "Convenciones de los iguales" se enfatiza que los iguales son personas que están en una posición semejante y esto les permite, por un lado, ser conscientes de su asimetría respecto de

otros y de su simetría social con respecto a los miembros del grupo. La ley no escrita de los iguales es la reciprocidad y los infantes la aprenden desde muy pequeños.

Así la igualdad de derechos y deberes, la libertad de expresarse y de justificar sus razonamientos se convierte en una ley universal. Lo cual no significa que todos y cada uno de ellos consiga aprender a defender su punto de vista junto con el deber de ajustarse a la norma. A veces, algunos niños y niñas que saben que tienen derecho a la reciprocidad son incapaces de dominar las destrezas sociales que les permitirán ejercitar dicho derecho. Otros, aún sabiendo que están forzando la ley que da a los demás sus mismos derechos prefieren gozar del beneficio del poder abusivo. Dominar el principio de reciprocidad no es sólo una cuestión de capacidad cognitiva, es sobre todo una cuestión de habilidad social.

También Díaz-Aguado (1996, p. 58) afirma que los infantes aprenden el principio de reciprocidad en el contexto escolar: “Los iguales enseñan un importante principio social que difícilmente puede enseñar la familia: la estrecha reciprocidad que caracteriza la mayoría de las relaciones sociales, la necesidad de dar para poder recibir”.

Los niños y las niñas aprenden desde muy pequeños esta ley de reciprocidad social. A partir de los primeros fracasos cuando en educación infantil comprobaron que el hecho de que ellos prefirieran el juguete de su amigo o amiga no les daba ninguna garantía de lo que llegarán a obtener, se abría en su vida social un camino difícil sobre lo que se podía y no se podía esperar de los iguales.

Muy pronto las cosas quedan claras, se trata de comportarse con el otro de la misma forma que se espera que el otro se comporte con él. Así la igualdad de derechos y deberes, la libertad de expresarse y de justificar sus razonamientos se convierte en una ley universal. Lo cual no significa que todos y cada uno de ellos consiga aprender el arte de defender su punto de vista junto con el deber de ajustarse a la norma.

A veces la vida intelectual avanza más rápidamente que la vida social y muchos infantes que saben que tienen derecho a la reciprocidad son incapaces de dominar las destrezas sociales que les permiten ejercitar dicho derecho. Otros aun sabiendo que están forzando las normas que dan a los demás sus mismos derechos, prefieren gozar del beneficio del poder abusivo pero ese ya es un problema moral al que no es ajeno este asunto.

Dominar el principio de reciprocidad no es sólo una cuestión de capacidad cognitiva sino es sobre todo una cuestión de habilidad social. Los niños, las niñas, los jóvenes y los adultos saben que si no se practica la reciprocidad moral las consecuencias son negativas para las relaciones.

Los estudiantes permanentemente agrupados y conviviendo en los escenarios escolares van constituyéndose en grupos de iguales, dotándose con sus propios sistemas de normas y convenciones, y construyen la subcultura de iguales necesaria y útil para la socialización. Los escenarios de la vida producen homogeneidad en el estatus social, variedad de roles que se despliegan en los grupos, diferentes tipos de comunicación y los valores morales favoreciendo unos determinados procesos de aprendizaje social.

En la convivencia cotidiana los iguales incluyen pautas de comportamiento y actitudes. Cuando éstas son coherentes con los valores morales, que una sociedad considera justos o se desvían relativamente poco, pueden aportar esquemas a seguir que reafirman en el infante la seguridad personal mediante la conciencia de pertenecía a un grupo de referencia. Cuando estas pautas se alejan mucho de las conversaciones de prudencia y moralidad de la sociedad pueden convertirse en un proceso peligroso para la socialización, es lo que ocurre en el aprendizaje de modelos excesivamente agresivos o francamente violentos.

Desde edades muy tempranas, especialmente en el contexto escolar, los niños y las niñas también aprenden el esquema de dominio-sumisión lo que les permite ir aprendiendo a controlar su propia agresividad y a poner límites a los impulsos rudos o violentos de los demás.

Fernández (2004, p. 25) define el esquema de dominio-sumisión:

Se trata de un matiz de poder y control interpersonal que se practica inserto en el proceso natural de socialización y debe explorarse de forma adecuada, porque sí no es así, el alumno/alumna está a expensas de que el compañero/a que se sienta más fuerte o con mayor habilidad, pueda someterlo en el fragor de un tipo de relación que incluye, en alguna medida, el poder social, y el control de una personalidad por parte de otra.

El esquema de dominio-sumisión es uno de los modelos que se aprenden en el ámbito de los iguales. Se trata de un matiz de poder y control interpersonal que se practica inserto en el proceso natural de socialización y debe explorarse de forma adecuada para evitar que el alumnado con baja autoestima pueda ser sometido por el estudiante fuerte.

Los niños y las niñas desde muy pequeños aprenden mediante experiencias lúdicas y otras actividades conjuntas a saber hasta dónde se puede llegar en el esquema dominio-sumisión.

Cuando un infante se percibe a sí mismo con más poder o un poder incontrolado porque los demás no se atreven a decirle basta, o cuando una y otra vez abusa de otro y no recibe ninguna recriminación ni pierde por ello a sus amigos o amigas descubre que los demás son capaces de aguantar sus impertinencias y eso hace que las siga aguantando. Esta situación pone en peligro el vínculo de la reciprocidad lo que es un posible indicador de que van a aparecer malas relaciones interpersonales y probablemente inmediatos problemas de violencia o maltrato escolar.

A una agresión puntual cualquier persona está expuesta pero el acoso trasciende el hecho aislado y esporádico. La violencia supone el abuso de poder de un sujeto o un grupo de sujetos sobre otro siempre más débil o indefenso. La violencia implica la existencia de una asimetría entre los sujetos que se ven implicados en los hechos agresivos.

En muchas instituciones sociales vive la violencia porque surgen sistemas de convivencia que la permiten, la ignoran o la potencian. Algunas de las relaciones interpersonales que los alumnos y las alumnas

utilizan en su vida cotidiana son conocidas por los docentes pero otras permanecen ocultas.

La violencia entre escolares es un fenómeno muy complejo que crece en el contexto de la convivencia social si no se interviene a tiempo. Desgraciadamente los sentimientos, las emociones y los valores no siempre han sido uno de los principales aspectos del trabajo escolar. La violencia escolar generalmente es derivada de las prácticas tradicionales y vinculadas al castigo

No se debe confundir el abuso y los malos tratos con la indisciplina. La indisciplina según Fernández (2004, p. 29): “Es un comportamiento que va contra las personas y, sin embargo, el abuso es una agresión contra las personas que, más allá de las pautas de convivencia, ataca a lo más profundo de su personalidad y su desarrollo social”.

Aunque cada sociedad atribuye a los comportamientos de sus miembros unos valores y unos significados que atraviesan las propias atribuciones morales con que los sujetos enjuician los hechos. Lo que en unas sociedades es persecución, intimidación y destrucción de los derechos humanos puede ser descifrado como un ritual inofensivo en otros grupos sociales.

Es necesario dejar claro que existe violencia cuando un individuo impone su fuerza, su poder y su estatus en contra de otro. De forma que lo dañe, lo maltrate o abuse de él física o psicológicamente, directa o indirectamente, siendo la víctima inocente de cualquier argumento o justificación que el violento aporte de forma cínica o exculpatoria.

Se considera violencia cuando se hace daño físico a otro miembro de la comunidad, sea un adulto o un igual. La violencia física puede tomar la forma de pelea, agresión con algún objeto o solamente un daño físico sin importancia aparente. La violencia verbal se refiere a amenazas, a insultos, a motes (apodos) y a expresiones dañinas, ésta última es la más usual. La violencia psicológica frecuentemente pasa desapercibida y se refiere a juegos psicológicos, chantajes, reírse de los demás, sembrar rumores,

aislamiento y rechazo como elementos más usuales. En esta categoría se pueden incluir los abusos entre estudiantes y las agresiones entre profesorado-alumnado y alumnado-profesorado.

La relación profesorado-alumnado tiene una asimetría de poder. Su enfrentamiento produce sentimientos de venganza, miedo y rencor. A veces un docente simboliza la personalización del rechazo del infante hacia la escuela, que por su falta de autoridad y debilidad se convierte en un blanco fácil donde apuntar. Solamente los afectos, la sinceridad y la actitud positiva entre las dos partes pueden restablecer la relación.

La violencia puede ser también indirecta o no dirigida hacia una persona sino hacia objetos dentro de la institución. En dicho caso puede acabar en vandalismo o destrozos. Los robos de pequeñas cosas y de instrumentos importantes en laboratorios, talleres, aulas y bibliotecas, etc. representan otro tipo de conflictividad. También existe una gran proporción de robos pequeños entre compañeros y compañeras.

La adaptación del escolar al grupo depende fundamentalmente de las relaciones que el alumnado sea capaz de mantener con sus compañeros, compañeras y profesorado. Cuando éstas se establecen adecuadamente proporcionan, según la opinión de los propios alumnos y alumnas, lo mejor de la escuela y la principal fuente de apoyo emocional. En ocasiones estas relaciones no son adecuadas, como ocurre con las niñas y los niños rechazados o ignorados, y la escuela se transforma en fuente de estrés e inadaptación teniendo como contrapartida el no cumplimiento de la función socializadora que debe cumplir.

Desde la perspectiva de las relaciones de agresión y de victimización entre escolares, los estudiantes rechazados por sus iguales de clase pueden ser considerados sujetos de alto riesgo, ya que suelen presentar dificultades emocionales, comportamentales y sociales.

Unas de las consecuencias de la inadaptación es el fracaso escolar y las dificultades para desenvolverse en la sociedad: inmadurez, margi-

nación y delincuencia, etc. La sociedad debe procurar mejorar las condiciones de estos menores y favorecer su integración.

La escuela puede proporcionar un recurso idóneo para detectar y aplicar programas de prevención y tratamiento de maltrato infantil entrenando a los estudiantes en habilidades que les permitan defenderse de las situaciones agresivas o desarrollando condiciones compensadoras que les hagan menos vulnerables a sus efectos.

2.3.1. La atribución causal.

Se considera que algunas desviaciones externas negativas como la obesidad, el pelo rojizo, las formas lingüísticas inusuales, alguna minusvalía, las actitudes asociadas al sexo contrario, la debilidad, el hecho de llevar gafas, es decir, cualquier infante que posea un atributo diferente a la normalidad de clase es más vulnerable a ser agredido que los que se consideran normales.

Algunas investigaciones llevadas a cabo por Olweus (1998) no aportaron prueba alguna que apoyara esta explicación en lo que concierne al acoso escolar. Los estudios comprobaron que la única desviación externa que diferenciaba a los agresores de las víctimas era la fortaleza física, las víctimas eran más débiles físicamente que la media del grupo y los agresores más fuertes. Por lo general los agresores mostraban pocas desviaciones externas.

La mayoría de los miembros de un grupo escolar tienen al menos una desviación externa y no sufren agresiones. Es probable que un agresor elija y utilice posibles desviaciones externas en una situación de acoso y víctima pero esto no significa que esa desviación sea la causa del acoso.

Olweus (1998, p. 49) plantea:

Por tanto, podemos concluir que las desviaciones externas desempeñan una desviación en el origen de los problemas de agresores y víctimas mucho más pequeña de lo que se cree. A pesar de ello esta conclusión no elimina la posibilidad

de que tales desviaciones externas puedan haber sido importantes en determinados casos individuales.

Los estudios de Olweus (1998) se centraron en el acoso escolar, es decir, en estudiantes que han sido víctimas durante un período largo de tiempo pero no en agresiones puntuales. Se considera que las desviaciones externas o internas pueden incidir en agresiones más leves y puntuales o en infantes que acaban de ingresar a un grupo ya consolidado.

Monclús et al. (2004) plantean algunos aspectos que pueden influir en las agresiones escolares:

A. Los aspectos físicos.

Algunos estudiantes suelen ser excluidos o agredidos por los aspectos físicos. Los principales adjetivos atribuidos al origen de una agresión por aspectos físicos son: flojos, inútiles, torpes, feos, gordos, flacos, sucios, mal vestidos y cualquier defecto o minusvalía.

Es importante que el profesorado se conciencie de este problema y ayude a los estudiantes con defectos o con una apariencia física descuidada a mejorar su aspecto y a enseñarles estrategias positivas que contribuyan a enfrentar sus dificultades. Para afrontar este problema es necesario contar con el apoyo de la familia.

B. Los aspectos psíquicos.

Algunos adjetivos que utilizan los agresores para agredir a sus víctimas por atributos psíquicos son: miedicas, despreciables, llorones, tontos, empollones (estudiosos), pelotas (aduladores), chivatos (delatadores) y los relacionados con alguna deficiencia psíquica.

El profesorado debe ser observador para detectar a los estudiantes víctimas de agresiones por atributos psíquicos, ayudarlos a superar sus problemas, promover en el grupo el apoyo al infante víctima y reprender al estudiante agresor.

C. Los aspectos sociales.

Algunos factores a los que los agresores atribuyen las agresiones por características sociales son: segundones (secundarios, insignificantes, aislados), por pertenecer a determinadas etnias, por provenir de grupos desfavorecidos o determinados barrios y por pertenecer a familias enemigas.

Los docentes deben estar alertas al identificar a infantes con dificultades en habilidades sociales o pertenecientes a una clase o cultura marginada para ayudarles a integrarse adecuadamente al grupo.

D. Los aspectos sexuales.

Los principales elementos que los agresores utilizan para justificar la agresión por aspectos sexuales son: tener una apariencia que relacionan con el género opuesto o por tener una opción sexual diferente.

Es importante que los docentes favorezcan un ambiente de respeto ante los estudiantes con actitudes relacionadas con el sexo opuesto o con opciones sexuales diferentes a su género. La clase debe tener unas normas muy específicas y las repercusiones de las agresiones originadas por factores sexuales sean muy claras y se hagan efectivas.

2.3.2. *Los tipos de agresiones.*

Los seres humanos reaccionan de diversas maneras ante las situaciones conflictivas o adversas debido a que la agresividad se puede manifestar de diversas formas.

Cerezo Ramírez (2001, p. 27) dice: “No todos los sujetos reaccionan de la misma manera ante las situaciones adversas, me atrevería a decir que incluso una misma persona reacciona de manera diferente según las circunstancias que la rodean”.

En las agresiones injustificadas entre infantes se pueden distinguir roles de comportamiento injustamente agresivos aunque los estudiantes no tengan verdadera conciencia moral de su alcance.

La agresión puede adoptar muchas formas y manifestarse en un sólo lugar o en diversos lugares. Variantes de esta forma de agresión son las reacciones de oposición, negativismo o conducta resistente que se manifiestan porque el infante hace casi sistemáticamente lo contrario de lo que se espera de él. Avanza desde la intolerancia hacia la tozudez aún cuando salga él perjudicado y alcanza su punto culminante a los cuatro años.

Latorre y Muñoz (2001), Monclús et al. (2004), Peñaranda, D. et al. (2007), Segura y Marquina (1999) y Serrano (2006) han explicado las diferentes formas de agresión, se clasifican en:

- *Agresión encubierta.* Sus manifestaciones son disfrazadas, no son abiertamente hostiles. Por ejemplo la ironía o los celos y el odio que a veces se presentan como defensas que el niño o la niña utilizan para controlar e inhibir la expresión abierta de su agresión. También se da la agresión contenida que consiste en gesticulaciones, gritos resoplidos, expresiones faciales de frustración, etc.
- *Agresión instrumental.* Esta motivada por incentivos externos porque se intenta obtener un objetivo externo. Mediante esta manifestación los infantes quieren objetos, privilegios o espacios, y al intentar obtenerlos atacan a la persona que hace de mediador entre ambos sin intención deliberada de herir.
- *Agresión hostil.* Es una agresión provocada por el enojo ante una situación agresiva y se supone que su objetivo es reducir dicha estimulación. Utilizada para atacar violentamente o hacer daño, es un comportamiento para causar dolor a alguien. Conjuntamente la agresión reactiva y la agresión intimidatoria constituyen este tipo de agresión. La autoagresión es una agresión hostil, el infante actúa dirigiendo su hostilidad contra sí mismo como si quisiera autodestruirse. Esta conducta puede responder a sentimientos inconscientes de culpabilidad que tratan de purgarse de forma inconsciente. Es una agresión de naturaleza masoquista que en

ocasiones se relaciona con estados angustiosos de problemática sexual.

- *Agresión reactiva*. Expresada como reacción enfadada de venganza contra un acto intencional o accidental cometido por un igual o adulto. Se da en los infantes que se manifiestan con hostilidad saltándose la autoridad y los controles. El origen hay que buscarlo en un estado de angustia y de inseguridad que hace que el infante necesite autoafirmarse y probar a los demás y a sí mismo sus valores. Lo malo es que cuanto más pelean por hacerse querer y vencer su sentimiento de autodesprecio mayores se hacen éstos ya que su agresividad provoca el rechazo de los demás.
- *Agresión intimidatoria*. Aplicada en un ataque contra un compañero o compañera sin provocación previa.

Existen diferentes formas de agresiones porque hay diferentes reacciones ante la frustración. La agresión instrumental es utilizada para conseguir algo y la hostil para herir y hacer daño. La agresión encubierta se manifiesta mediante conductas agresivas indirectas hacia una persona o sus propiedades. La agresión intimidatoria se utiliza para manipular a alguna persona esperando que se sienta amenazada, acorralada y sin posibilidad de huida. La agresión reactiva es la agresión emitida ante la reacción de alguna conducta o acción ofensiva.

En el artículo de Ortega Ruiz (2008): “Estudio sobre agresividad injustificada entre preescolares”, se exponen los resultados de una investigación a su cargo y se enfatiza que las formas de agresión injustificada que reconocen los escolares son las directas: física, verbal y relacional; y muy poco las indirectas de cualquier tipo. Respecto al género los niños fueron significativamente más nominados que las niñas como agresores y las niñas fueron más nominadas como defensoras o espectadoras. Las formas de agresiones más prototípicas de los niños son la agresión física y verbal directa. Las niñas agresivas atacan la relación con sus iguales de forma directa y muy escasamente con fórmulas indirectas. Las víctimas de la agresión injustificada, en lugar de ser más débiles,

aparecieron como normales cuando eran nominados por sus iguales y más fuertes cuando los nominaron los docentes. Las víctimas recibieron puntuaciones medias de ser preferidas por sus iguales y en la escala de preferencias negativas. Las estrategias de solución de conflictos que utilizaban las víctimas eran: primero hablar con los adultos, segundo responder a la agresión, pedir ayuda a un igual, salir corriendo y llorar; y tercero someterse a los agresores. El hecho de que no hay diferencia de género en este sentido refleja el equilibrio y la integración de ambos sexos. Respecto a la popularidad los agresores gozaron de nominaciones positivas por sus iguales más altas que la de las víctimas y puntuaron alto en las atribuciones negativas. Los agresores puntuaron alto en el desarrollo social nominado por el docente, quizá porque son infantes más desarrollados socialmente, más atractivos y mejor observados por el profesorado.

Los niños y las niñas utilizan más las agresiones físicas y verbales que las psicológicas. Ante una agresión los infantes primero solicitan la intervención de un adulto, como segunda opción agreden y como tercera se sienten impotentes y huyen. Las estrategias que utilizan los escolares en el tratamiento de sus conflictos no son las más adecuadas debido a que primero tienen que tratar de solucionar sus conflictos ellos mismos sin violencia ni indefensión. El papel del profesorado y de la familia es esencial para que los estudiantes desde edades tempranas aprendan a tratar adecuadamente los conflictos.

Frecuentemente las instituciones educativas se ven desbordadas para atender las situaciones que se originan en sus aulas y en ocasiones entre su personal. Estas situaciones surgen como consecuencia de los problemas de convivencia de la sociedad.

En los centros educativos existen diversidad de conflictos entre el alumnado, el profesorado, el alumnado-profesorado, las familias-profesorado, y el profesorado y personal no docente.

Los conflictos que culminan en actos violentos son comportamientos agresivos que se pueden prever si son controlados y hay una preparación previa para la acción.

Se puede hablar de violencia entre el alumnado, el alumnado y el profesorado, el profesorado y personal no docente o de administración. También los estudiantes en ocasiones dirigen la violencia hacia las instalaciones educativas. Este documento se centra en la violencia entre alumnado.

Un informe del Defensor del Pueblo (citado en Cerezo Ramírez, 2001, p. 17) presentado en noviembre de 1999 acerca de las diferentes formas de agresiones escolares menciona:

Así, la más frecuente es la agresión verbal: más del 30 por 100 de los alumnos asegura haber sufrido algún tipo de agresión verbal (motes, insultos, hablar mal de ellos); muy por debajo se encuentran otras formas como el robo, con un 6,4 por 100; la agresión física, que se sitúa en un 4,7 por 100; el 1,7 por 100 de los alumnos asegura haber sufrido acoso sexual y, por último, el 0,6 por 100 amenazas con armas.

El informe destaca que las agresiones verbales son las más frecuentes en los centros escolares, después ordenados cronológicamente los hurtos, las agresiones físicas, el acoso sexual y las amenazas con armas. Se puede decir que la violencia escolar generalmente inicia con agresiones verbales y si no se logran detener se van incrementando hasta alcanzar formas de más riesgo que causen más daño a la víctima como el acoso.

El acoso que con frecuencia se define como una conducta extrema que supone maltrato. Existen otras formas menos graves pero tan dañinas también para la víctima como son las burlas o las situaciones de exclusión que sufren muchos infantes. Estos niños y niñas se sienten tan desgraciados que tienen miedo de ir a la escuela.

Cerezo Ramírez (2001), Monclús et al. (2004), Tiranes (2000) y Vázquez, Jarabo y Araujo (2004) han abordado las conductas problemáticas en las escuelas y sus aportaciones se sintetizan en ocho categorías:

- *Alborotar fuera del aula.* Es la falta más recurrente e inocente.
- *La delación.* Es una falta real o supuesta de un igual que el infante denuncia al adulto lo que supone una reprimenda. También en

ocasiones algunos estudiantes mienten diciendo que algún infante o adulto los molestaron, les hicieron daño o son responsables de algún desperfecto o problema para librarse de alguna reprimenda, o para meter a un igual en problemas.

- *La disrupción en las aulas.* Se hace referencia a aquella situación en la que tres o cuatro estudiantes impiden con su comportamiento el desarrollo de la clase. Las faltas de respeto entre estudiantes es la más habitual.
- *Los problemas de disciplina.* Sería el paso siguiente y se trataría de conflictos entre el profesor y el alumnado. Las agresiones dirigidas contra el profesorado asumen por lo común una forma de falta de respeto, rebeldía o desafío.
- *El maltrato entre estudiantes (bullying).* Aquellas situaciones en las que un estudiante o estudiantes sufren acoso o intimidación por parte de alguno o algunos de sus compañeros o compañeras.
- *El vandalismo y los daños materiales.* Sería el daño relativo a las propiedades o las creaciones de los otros.
- *La agresión física.* Violencia en sentido estricto contra las personas.
- *El acoso sexual.* El acoso sexual es cualquier palabra o conducta de hostigamiento sexual que ofenda, marque con estigma, degrade, de miedo o amenace. Estas conductas interfieren con el derecho a una educación o a participar en actividades escolares.

En las instituciones escolares las agresiones son más frecuentes fuera del aula que dentro del aula, debido a que los escolares están más libres y el profesorado tiene menor control de espacio. La disrupción escolar es la forma menos dañina de la violencia escolar y la más grave es el acoso en sus diferentes manifestaciones.

El nivel de Educación Secundaria es el que manifiesta más agresiones escolares y de mayor gravedad.

Johnson y Johnson (2002) destacan las principales aportaciones de un estudio de la Liga Nacional de Ciudades. El informe de este estudio plantea que entre 1990 y 1994 en el 33% de las ciudades miembro hubo un incremento significativo de la violencia escolar, un estudiante asesinado o herido de gravedad y que en 1993-1994 la violencia en la escuela aumentó un 55% en las ciudades grandes, y en un 41% en las ciudades de 100,000 habitantes o más. El 10% de los docentes y casi la cuarta parte del alumnado de las escuelas públicas dicen haber sido víctimas de un acto violento en la escuela. En 1993 la cuarta parte de los estudiantes secundarios del último año informaron haber sido amenazados con violencia.

La investigación demuestra que la violencia escolar va en incremento tanto en la intensidad como en la gravedad de los hechos.

Cerezo Ramírez (2006) realiza una tipología amplia de las agresiones a infantes en función de su gravedad e intensidad:

- *Las victimizaciones generalizadas.* Son las que sufren la mayoría de los niños y las niñas en el curso de su desarrollo e incluyen asaltos de los propios hermanos y hermanas, el castigo físico de los progenitores y en algunos casos palizas, vandalismo y robo en pequeña escala.
- *Victimizaciones agudas.* Son menos frecuentes pero más graves. Se destaca la negligencia, el maltrato físico, el abuso sexual, el maltrato emocional, la mendicidad, la corrupción, la explotación laboral, el maltrato prenatal y el maltrato institucional.
- *Victimizaciones extraordinarias.* Ocurren rara vez pero resultan ser de extrema gravedad. Éstas incluyen el homicidio, el abuso con homicidio y el rapto (secuestro).

La atención profesional y pública es mucho mayor en los casos agudos y extraordinarios que en los casos generales. Es necesario que se atienda más a los casos frecuentes y cotidianos para que no lleguen a acentuarse.

Diversas investigaciones estudiadas por Latorre y Muñoz (2001) han destacado una diferencia importante entre los infantes agresivos y los no

agresivos que residen en el modo en que éstos interpretan las intenciones de los demás. Se debería enseñar a los estudiantes a detectar la intencionalidad con mayor precisión y a practicar la asignación de atribuciones y la toma de decisiones acerca de cómo responder a la incertidumbre de la atribución, debido a que los niños y las niñas son tolerantes ante daños ocasionados de modo accidental y son agresivos cuando el daño es intencional.

Las personas más proclives a la violencia además de ser más irritables y rumiar más sus pensamientos son también más proclives a atribuir al exterior la responsabilidad de los eventos en los que se hallan implicados, están más preocupados por defender la propia reputación y el propio honor, son relativamente indiferentes respecto a las necesidades y derechos de los más desfavorecidos, son genéricamente hostiles a las instituciones y a sus representantes. Mientras que las personas que han sufrido maltrato con cierta frecuencia pueden actuar en dos sentidos hacia el maltrato, ya que con cierta frecuencia son dadas a atribuirse a sí mismas la causa última de su situación y en ocasiones a su mala suerte.

Algunas investigaciones a nivel internacional y nacional demuestran que no suelen pasar del 10% del total de los casos y del alumnado con conductas antisociales. Son pocos los casos de violencia escolar y es una pequeña cantidad de alumnado el que está implicado en las agresiones. Sin embargo, esas situaciones agresivas van en progreso, hacen que la vida escolar se haga difícil de llevar y puede tener consecuencias muy graves y desagradables para las víctimas.

Es conveniente afrontar el abuso escolar tan pronto como se detecte para evitar que se incrementen las agresiones. Es necesario implementar estrategias para prevenir la violencia escolar.

Muchas veces los agresores no son valorados cuando reciben tratamiento porque los adultos no perciben que disminuyen su agresividad o esperan a que los infantes eliminen totalmente las conductas agresivas y adquieran las positivas.

Cerezo Ramírez (2001, p. 35) explica la autoeficacia percibida:

Desde la perspectiva infantil, el niño agresivo interpreta que ni los mayores ni los compañeros estiman sus esfuerzos por acercarse a un comportamiento más socializado. El rol de los esquemas de los demás y la reputación de la que un joven goza ante los otros pueden frenar el cambio de actitudes hacia él incluso servir de modelo inadecuado.

Los adultos deben observar los pequeños cambios positivos en los infantes agresivos procurando que los menores se motiven y se esfuercen en continuar mejorando su conducta.

Se han observado diferencias en el comportamiento agresivo en función del género. Latorre y Muñoz (2001) exponen las principales diferencias:

- *Los niños*: son más agresivos que las niñas y esto sucede en diversas culturas. Los niños juegan de forma más violenta, se tratan con rudeza con mayor frecuencia, pelean más y están más dispuestos a establecer dominio sobre los otros niños, tienen conductas más desafiantes hacia los padres y toman muchas más represalias con agresión. Utilizan las acciones físicas directas como formas de agresión: empujones, golpes, puñetazos, patadas y peleas.
- *Las niñas*: establecen con mayor frecuencia reglas para el juego, están más dispuestas a la cooperación, a evitar confrontaciones directas y optan por la búsqueda de un acuerdo. Utilizan los rumores, el cotilleo malicioso, las difamaciones y la exclusión social del grupo como formas de agresión escolar.

Los niños externalizan más la agresión mientras las niñas la internalizan. En estas diferencias tiene mucha influencia la cultura con el desarrollo de los roles de género y sus estereotipos, y la familia suele ser más severa con los niños que con las niñas.

La violencia está definida en cuanto su fin de lesionar a otro organismo o al propio, pero es necesaria la intención de producir daño, destruir, contrariar o humillar.

Esta investigación se centra en la violencia entre los estudiantes que por su frecuencia es la más preocupante como problema educativo. Son muchas las clasificaciones que se han hecho de los actos conflictivos y violentos pero en este estudio la violencia escolar se agrupan en los siguientes tipos: violencia física, violencia verbal, violencia psicológica y violencia sexual.

2.3.2.1. La agresión física.

La violencia física son agresiones dirigidas hacia un objeto o hacia una persona con la finalidad de someterla a la voluntad del agresor. Puede tomar la forma de pelea, agresión con algún objeto o solamente un daño físico sin importancia aparente. Ejemplos: golpes, empujones, dañar pertenencias, etc.

Latorre y Muñoz (2001, p. 30) definen la violencia física: “Es aquella acción material, ejercida sobre una persona, para vencer su voluntad y obligarle a realizar algo que no quiere o a ceder en algo a lo que se opone”.

Monclús et al. (2004) menciona que la violencia física es ejercer violencia directa sobre elementos materiales del entorno o sobre las personas. Se ha extraído lo más destacado de sus agrupaciones acerca de la violencia física escolar:

- Los actos vandálicos de destrucción del material del centro escolar.
- Dañar o destruir el material escolar de los compañeros y compañeras.
- Las agresiones física directas que pueden ir desde empujones para demostrar prepotencia hasta dar patadas, golpes con las manos, con los puños o con algún objeto.

La violencia física en los centros escolares va desde el daño a los materiales del centro, a las pertenencias de los docentes o de los iguales hasta los golpes con el cuerpo o con objetos al alumnado y al profesorado.

2.3.2.2. La agresión verbal.

Este tipo de violencia es muy habitual y suele pasar desapercibida por el agresor y los espectadores. El único consciente a veces es el agredido. Las conductas más frecuentes son verbalizaciones en forma de insultos, moteos o apodos, lenguaje que indique falta de respeto por los derechos del otro, interjecciones negativas (voz que expresa algún sentimiento profundo como molestia, odio, ira, etc.) y amenazas.

Este tipo de conductas son usadas todavía por algunos docentes que consideran el insulto, el menosprecio o el grito a los estudiantes como elementos para mantener el orden en la clase.

2.3.2.3. La agresión psicológica.

La violencia psicológica tiene la finalidad de intimidar a las víctimas para obligarlas a actuar en contra de su voluntad. Algunos autores definen la violencia psíquica:

- ❖ Los menores empiezan a ser víctimas en el momento en que uno o más compañeros hacen burla de algún gesto o rasgo de la víctima. Es el primer indicio de una violencia que no es física, sino psíquica, porque a la burla le sigue el mote insultante, y así se inicia un itinerario de agravios que van minando el rendimiento escolar de la víctima (Gómez Gómez, 2009, p. 46).
- ❖ Es la amenaza de una persona a otra con un mal próximo, más o menos grave, que propicia connaturalmente en el amenazado, sentimientos de miedo, angustia, desasosiego o “dolor moral”, que le impulsan a actuar en contra de su querer, de sus motivaciones, propósitos o fines (Latorre y Muñoz, 2001, p. 30).

La violencia psicológica es cualquier acción que produce daño mental o emocional, causando perturbaciones que lleguen a afectar la dignidad, perjudicar la salud e incluso alterar el bienestar general.

Monclús et al. (2004) consideran que en la violencia psicológica existen diferencias en función del género, es el tipo de violencia que puede pasar más desapercibida y la que a la vez puede estar más extendida. La violencia psicológica parece ser más habitual entre las alumnas y se da

también en las relaciones profesorado-alumnado en ambas direcciones. Algunas conductas que forman parte de este tipo de violencia son en orden progresivo de gravedad: gastar bromas pesadas, burlarse, ridiculizar, chantajear, sembrar rumores, aislar, rechazar, intimidar o acobardar.

Este tipo de violencia es una de las que pueden pasar más desapercibidas, ya que no deja marcas físicas pero es una de las agresiones que deja secuelas más profundas en los individuos. Se recomienda al profesorado que observe continuamente a su alumnado para identificar cambios de conductas radicales que pueden ser indicadores de que los estudiantes están padeciendo un problema y lo expresan de esa manera.

2.3.2.4. La agresión sexual.

La agresión sexual es cualquier forma de contacto físico sexual realizado con violencia o intimidación y sin consentimiento. Las formas más comunes de abuso sexual son: el incesto, la violación, la vejación y la explotación sexual. También incluye la solicitud indecente sin contacto físico o seducción verbal explícita, la realización de un acto sexual o masturbación en presencia de un infante y la exposición de órganos sexuales a un menor.

Algunas formas de agresión sexual hacia un estudiante en la escuela son (TEENCVS.ORG, 2003):

- Tocar, agarrar y pellizcar cualquier parte del cuerpo.
- Ser acorralado.
- Envío de notas o fotografías sexuales.
- Escribir grafiti sexual.
- Hacer sugerencias, gestos, miradas, bromas o comentarios sexuales.
- Hacer proposiciones o decir rumores sexuales.
- Quitar la ropa.
- Ser forzado a besar o a hacerle algo sexual a alguien.
- Ser violada o un intento de violación.

El profesorado debe estar atento ante noticias o evidencias de que un estudiante está siendo acosado sexualmente. El acoso sexual en la escuela puede ser un evento traumático tanto para el menor como para su familia.

Ante estos casos es necesaria la comunicación entre progenitores, estudiantes y escuela. El centro debe actuar inmediatamente y si es necesario se debe solicitar la intervención de las autoridades legales que pueden ser vitales en el manejo de este tipo de situación. También se podría proporcionar ayuda del psicólogo escolar o canalizarlo a alguna institución para que la víctima reciba un tratamiento adecuado.

2.3.3. Los agentes.

Agentes son personas que participan y producen un efecto, en este caso la violencia escolar. Los agentes pueden representar roles agresivos y generar violencia en otras personas, o por el contrario pueden incorporar roles pacíficos en contra de la violencia, o roles neutrales.

La violencia no surge inesperadamente, los comportamientos violentos los realizan personas que manipulan a otras para lograr fines a su conveniencia. La violencia se manifiesta mediante conductas inadecuadas que tratan de perjudicar al otro de diferentes maneras.

Marquina (1999, p. 43) explica el agente violento: "En general podemos calificar al rol violento o que genera algún tipo de violencia como una enfermedad de la conciencia, como un error en la conducta, un error de respuesta en el comportamiento". Muchas de las formas de reaccionar violentamente a los conflictos evidencian la falta de conductas alternativas adecuadas para tratar los problemas.

Los roles se elaboran a lo largo de la vida en la interacción del individuo con la sociedad y su medio ambiente. A través del tiempo los roles y sus respuestas se van estereotipando, se asimilan y se realizan de manera inconsciente, por lo que es muy difícil cambiarlos cuando se identifican que no son los comportamientos más adecuados.

Gómez Gómez, A. (2009, p. 54) opina sobre los agentes de la violencia escolar:

Víctimas y agresores comparten aula y centro, y son generaciones de menores que se han ido relevando sin que se haya recuperado ese ambiente de normalidad en el que las tareas de educar, enseñar y aprender se puedan desarrollar dentro de un contexto de orden, respeto y armonía.

Todos los agentes son elementos claves en las situaciones violentas, debido a que a través de su rol o participación pueden incrementar o disminuir las agresiones.

Otra investigación de Real Villareal (citada por Monclús et al., 2004, p. 94-95) acerca de la violencia escolar destaca:

- Aproximadamente un 5% del grupo de agresores son “tipos duros”, que oprimen a sus compañeros, los humillan o atemorizan. Sus rasgos dominantes son la brutalidad y no experimentan ningún sentimiento de cariño o ternura hacia sus padres (la recíproca también es cierta). En clase sus resultados escolares están muy por debajo de la media y no proceden necesariamente de hogares desfavorecidos.
- El segundo grupo, también un 5% del total, está constituido por las víctimas: temperamento pacífico, tímidos, mantienen buenas relaciones con sus padres, aunque se les puede reprochar que sobre protegen a sus hijos.
- El tercer grupo (aproximadamente el 90% del total) constituido por alumnado bien integrado, no agresivos y bien aceptados por sus compañeros.

Una mínima parte de los estudiantes del grupo (5%) son agresores o víctimas y la mayoría del alumnado es espectador de las agresiones. Se debe tener cuidado porque aunque el porcentaje de estudiantes en situación de riesgo es relativamente pequeño, es lo suficientemente significativo para obstaculizar el proceso de enseñanza-aprendizaje y las relaciones sociales de convivencia. Si no se tratan inmediatamente las situaciones conflictivas y a los infantes involucrados es muy probable que se incrementen las agresiones, el número de implicados y la gravedad de los riesgos.

En la violencia escolar todos los involucrados: profesorado, agresores, víctimas y espectadores salen perjudicados porque se normaliza y se incrementa la violencia, y se disminuye el rendimiento escolar.

Los más perjudicados son las víctimas de agresiones, ya que tienen secuelas psicológicas, en algunos casos permanentes y muy graves. Los agresores continúan con sus comportamientos agresivos porque quedan impunes y son eficaces, pero tienen el riesgo de que se incrementen y en un futuro puedan emitir conductas y actos delictivos. Los espectadores pueden tener sentimientos de impotencia por no poder ayudar a la víctima y temer convertirse en víctimas.

2.3.3.1. La víctima.

Existen diferentes tipos de víctimas, no todas tienen las mismas características, pero coinciden en que tienen una baja popularidad entre sus iguales y producen el rechazo suficiente para no recibir ayuda de los compañeros y las compañeras.

Cerezo Ramírez (2001), Díaz-Aguado et al. (1996), Gómez Gómez (2009), Harries y Petrie (2006), Latorre y Muñoz (2002), Monclús et al. (2004) y Olweus (1998) mencionan dos tipos de víctimas y describen sus principales características:

➤ *Víctima típica, pasiva o sumisa:*

- *Aislamiento.* Escasa asertividad, tiende a resaltar lo negativo, padece dificultades de comunicación y tiene baja popularidad.
- *Apariencia.* Físicamente menores y más débiles que sus agresores, aunque es más acorde con la edad media del grupo. La mayoría de las víctimas son niños. Suele presentar algún hándicap, defecto o atributo negativo en su apariencia física y obesidad.
- *Conducta pasiva.* Se muestra débil, vulnerable, depresiva, cauta, ansiosa, sensible, introvertida, tranquila, insegura, baja

autoestima, poco sentido del humor, tiene miedo a la confrontación porque temen las represalias, es ineficaz físicamente y tiene una coordinación física deficiente, opinión negativa de sí misma: fracasadas, avergonzadas o estúpidas, faltos de atractivo y tiende a culparse de su situación como víctima. Cuando se siente atacada normalmente reacciona llorando, al menos en los cursos inferiores, y alejándose. Este tipo de persona suele respetar las normas sociales.

- *Aspecto social.* Escasa asertividad que se traduce en dejarse llevar con facilidad por las opiniones y demandas de los demás. Viven sus relaciones personales con un alto grado de timidez que en ocasiones les llevan al retraimiento y aislamiento social. Se autoevalúa poco sincero, es decir, muestra una considerable tendencia al disimulo y trata de aparentar ser mejor de lo que es.
- *Rendimiento académico.* Suele ser mayor que el nivel de aprovechamiento de los agresores, pero menor al de la media del grupo sobre todo cuando ya es una víctima consolidada.
- *Clima social.* En ocasiones ha sido objeto de sobreprotección familiar, especialmente por parte de la madre lo que crea dependencia a ella. Se siente sobreprotegida, muy controlada, con escasa independencia y con una alta organización en su familia, ya que la figura paterna ejerce un estricto control. Prefiere relacionarse con adultos que con sus iguales. Este rasgo tiende a disminuir con la edad.

➤ *Víctima activa o provocadora.*

- *Apariencia.* Puede sufrir alguna discapacidad de aprendizaje o tienen tal carencia de destrezas sociales que son insensibles ante los demás estudiantes.
- *Aislamiento.* Es impopular por la ansiedad y sus reacciones agresivas, con frecuencia provoca situaciones tensas. Suele

coincidir el rechazo de la mayoría e incluso de la totalidad de la clase. Suele ser despreciada por los adultos, incluido el docente.

- *Conductas activas.* Son más activas, firmes y en cierto modo más seguras de sí mismas. Aunque también son ansiosas, emocionalmente son más reactivas. Se comportan de forma que causan irritación y tensión a su alrededor debido a que tienden a molestar a los iguales y a burlarse de ellos hasta que son víctimas de las represalias. A veces pueden caracterizarse como hiperactivas. Muestra falta de concentración y atención, tiene temperamento fuerte y pueden responder con conductas agresivas, irritantes y provocadoras cuando se siente atacada. Se defiende sin eficacia alguna pero sigue defendiéndose aunque pierda la batalla. A veces intenta agredir a los estudiantes débiles.

La víctima típica padece miedo y como consecuencia tiene una infancia o adolescencia infeliz. Esto está asociado a la baja autoestima y el posible fracaso escolar. Tiene mayor tendencia a la depresión, puede fingir enfermedades e incluso provocarlas en su estado de estrés. Los niños y niñas victimizados son atacados más que otros porque son percibidos como débiles y con posibilidades de proveer a sus agresores de consecuencias agradables o reforzantes para estos. En efecto, los infantes victimizados con relativa frecuencia refuerzan la conducta de los victimarios cediendo a sus forcejeos, peticiones o amenazas.

Las relaciones familiares suelen ser cercanas y en algunos casos están sobreprotegidos por lo que son muy dependientes de los progenitores. En consecuencia, estos niños y niñas a menudo se sienten más cómodos con los adultos que con los infantes de su misma edad, debido a que no saben desarrollar estrategias para construir unas relaciones básicas con otros infantes y mucho menos unas estrategias para enfrentarse a los agresores. Estas tendencias son a la vez la causa y el efecto del acoso entre escolares.

En la escuela están solas y abandonadas. Generalmente no tienen ni un solo amigo o amiga en la clase. Estos estudiantes suelen tener una actitud negativa ante la violencia y el uso de medios agresivos. Por lo que las agresiones y la intimidación no se pueden explicar por las provocaciones que las propias víctimas pudieran someter a sus iguales.

La víctima provocativa es la que busca la atención de los espectadores, especialmente del grupo de compañeros y compañeras. Esta víctima logra el antagonismo y participa activamente en las situaciones de agresiones debido a que tiene patrones agresivos de respuesta. Es más activa, asertiva y con mejor autoestima que otro tipo de víctimas, físicamente más fuerte y con facilidad para la provocación, suele protestar con más frecuencia a sus docentes: “alguien me molesta”, aún siendo él provocador de la agresión. A este tipo de víctima habrá que enseñarle que él también tiene una responsabilidad y que hay otros medios más adecuados para obtener la atención, el liderazgo y la amistad de sus iguales.

Las víctimas tienen falta de asertividad y seguridad en sí mismas lo que influye en su hostigamiento. Habrá que enseñarles a decir “No”, a expresar sus ideas y deseos, a comunicar sus sentimientos, a codificar los mensajes ajustados al contexto. Se recomienda abordar prácticas en habilidades sociales.

La víctima interpreta que el problema está dentro de sí misma y en algunos casos que se lo merece, lo que inhibe sus posibilidades de comunicar su situación a otras personas.

Cerezo Ramírez (2001), Gómez Gómez (2009), Monclús et al. (2004) y Olweus (1998) plantean algunos indicadores para detectar a los infantes víctimas:

**En la escuela:*

- Signos primarios. Alumnado molestado con moteos o apodos, son ridiculizados, intimidados, degradados, amenazados, dominados, golpeados y empujados. Sufren agresiones físicas de las que no pueden defenderse adecuadamente. Se ven involucrados en

peleas en las que se encuentran indefensos y se retiran llorando. Su material escolar esta desordenado, deteriorado provocado y pierden con frecuencia pertenencias de manera inesperada. Presentan golpes, arañazos y ropa rasgada. Se ríen de ellos de forma poco amigable.

- Signos secundarios. Estudiantes que suelen estar solos, excluidos, sin amigos o amigas. Se mantienen cerca del profesorado en el recreo, tienen dificultades para hablar en público, muestran ansiedad, depresión, infelicidad, tendencia a distraerse y bajo rendimiento. Son los peores en los juegos o trabajos de grupo. Muestran un gradual deterioro del interés por el trabajo del colegio.

**En casa:*

- Signos primarios. Vienen del centro educativo con la ropa sucia o rasgada, con los materiales deteriorados y con signos de violencia.
- Signos secundarios. No mantienen relación con sus compañeros o compañeras fuera de clase. Se muestran renuentes a ir al colegio. En ocasiones pueden mostrar falta de apetito, angustia con síntomas como dolor de cabeza o de tripa (estómago). Tienen sueño intranquilo y pesadillas. Se muestran tristes y tienen altibajos emocionales. Muestran desmotivación y bajo rendimiento académico.

El profesorado y las familias deben observar constantemente a los infantes para que al detectar conductas inusuales o similares a las de las víctimas se les pueda proporcionar a los infantes la ayuda necesaria para confirmar o descartar la situación de víctima de acoso y si es necesario brindarle el tratamiento adecuado para superar su problema.

Cerezo Ramírez (2001), Gómez Gómez (2009) y Harris y Petrie (2006) manifiestan las principales consecuencias del acoso escolar en las víctimas:

- Menor autoestima.
- Experimentan una sensación horrible.
- Sufren daños.
- Son infelices en el colegio.
- Afectan a su concentración y aprendizaje.
- Algunos experimentan síntomas relacionados con la depresión o tensión nerviosa: dolor de estómago y de cabeza, pesadillas, insomnio o ataques de ansiedad.
- Algunos tienen miedo de vivir en su propia casa.
- Sienten sus vidas amenazadas.
- Padecen un mayor absentismo escolar.
- Pueden tener aislamiento social.
- Favorece el abandono de estudios.
- Algunos pueden llegar al suicidio.
- Hay otros que aprenden que siendo como los bullies consiguen lo que quieren, con lo cual se convierte en una dinámica expansiva que termina afectando a un número considerable de estudiantes.

El haber sido víctima de agresiones o acoso en la escuela produce en los estudiantes unos efectos negativos a largo plazo. Los estudiantes se resisten ir a la escuela por miedo y psicológicamente se producen enfermedades. Muestran una menor capacidad de aprendizaje debido al estrés que les produce el miedo y rinden muy poco en las pruebas académicas. Es muy frecuente que las víctimas de acoso no tengan ni un sólo buen amigo o amiga en la clase lo que contribuye a que se sienta aislado.

Harris y Petrie (2007) plantean algunas estrategias que las familias pueden utilizar para que el infante víctima del acoso escolar pueda saber cómo reaccionar:

- Ayudar a los hijos o hijas que están siendo acosados a no culparse a sí mismos.
- Compartir con los hijos e hijas las propias experiencias.

- Construir la autoestima del hijo o la hija con acciones de afirmación y positivas.
- Ayudar al hijo o a la hija a que gestione la ira a menudo reprimida que le produce el hecho de ser víctima.
- Destacar la importancia de haber contando la situación a los progenitores o tutores.

Es importante que las familias brinden estrategias protectoras para la víctima, enseñarle estrategias para afrontar el problema, adiestrarlo en la seguridad de sí mismo, emplear el humor y concienciarle a que no tenga miedo de pedir ayuda.

Cerezo Ramírez (2001) sugiere que los padres y las madres deben estar atentos a los síntomas de indefensión de sus hijos o hijas, pero sin caer en una trampa muy común de atacar abiertamente a los compañeros o compañeras que maltratan a su hijo o hija: animarles a que respondan con la misma moneda o por el contrario creer que éste provoca su situación.

Deben comprender que el niño o la niña necesitan confiar, comunicar sus sentimientos a alguien que puede escucharlo sin juzgarlo y en caso de necesidad solicitar su ayuda directa. Frecuentemente cuando la familia tiene noticias de la conducta agresiva del infante tiende a exculparlo o toman actitudes culpabilizantes.

Los progenitores o tutores deben estar atentos a los indicios de violencia y conductas desafiantes de sus infantes, pero con frecuencia pasan desapercibidas o no se les dan la importancia que realmente puedan tener para la adaptación social de los niños y las niñas. Algunos estudiantes tratan de ocultar su situación en casa. En estas circunstancias es de gran importancia el diálogo, no menospreciar la autoestima con frases descalificadoras y especialmente tratar de resaltar las cualidades que pueden ayudar a reorientar las relaciones con los iguales.

Las víctimas de acoso raramente cuentan a alguien la situación que viven por miedo, por no saber cómo expresarse o porque nadie quiere ser un delatador.

Harris y Petrie (2007, p. 120) mencionan otras razones:

A veces, las víctimas y los testigos pasivos no denuncian el acoso escolar porque los adultos son oyentes indiferentes, que esperan que los niños sepan solucionarse sus propios problemas y defenderse solos. Otras veces, los alumnos no hablan de esas cosas simplemente porque les da vergüenza verse incapaces de abordar un problema de este tipo. Lamentablemente, los niños que han sufrido el acoso de forma crónica en realidad empiezan a pensar que de algún modo merecen que se les trate de esa manera.

Es importante que los estudiantes dispongan de un sistema seguro para denunciar el acoso o las situaciones violentas, de ser posible hacerlo de manera anónima y apropiada, y brindar un tratamiento adecuado al problema.

Las alumnas o los alumnos que son intimidados por los agresores pueden sufrir efectos muy negativos que generalmente trascienden el entorno escolar y van más allá del período académico.

La víctima muchas veces es olvidada, pero es parte importante en el desarrollo y/o mantenimiento de la conducta agresiva hacia ella. Deben aprender a identificar situaciones de riesgo, evitar situaciones peligrosas, solucionar conflictos, pedir ayuda cuando la necesiten, habilidades sociales e incrementar su autoestima.

Es absolutamente necesario tomar conciencia lo antes posible de estas situaciones y tratar, en la medida de lo posible, de frenar el avance de la influencia del agresor en las actitudes del grupo y especialmente prestar la ayuda precisa a la víctima.

Las estrategias para la detección precoz de las situaciones de agresión y victimización entre escolares se sitúan en tres colectivos claramente definidos y a la vez complementarios: el profesorado, el alumnado y la familia.

2.3.3.2. El agresor.

Las burlas, las discusiones, las peleas entre los estudiantes de la misma clase y de igual estatus son naturales y muy frecuentes, pero cuando hay una asimetría entre el agresor y la víctima se produce la violencia escolar.

Los infantes que actúan de agresores parecen disfrutar de la agresión a sus compañeros o compañeras, generalmente a los mismos durante largos períodos de tiempo. Parece que el dolor de sus víctimas les produce satisfacción y sienten poca empatía o preocupación por los escolares que sufren esas situaciones violentas.

Los estudiantes agresores son individuos que intimidan y provocan la agresión, suelen tener una buena capacidad para justificarse y para dominar la situación, tienen cierta popularidad entre sus iguales y suelen tener poca conciencia moral sobre sus actos.

Cerezo Ramírez (2001, p. 52-53) afirma que el grupo valora más a los agresores que a las víctimas:

Nuestras investigaciones destacan la importancia del grupo como reforzantes de las conductas agresivas al valorar más positivamente a los agresores que a los sujetos víctimas, lo que se traduce, por un lado, en mayor sentimiento de afiliación de los primeros y, por otro, en que las víctimas se sientan más apartadas y solitarias.

Olweus (1998, p. 54) destaca: “diversos estudios han demostrado que la popularidad de los agresores suele alcanzar los niveles medios o un poco inferiores a la media”. También dice: “Pero los agresores no parecen llegar al bajo nivel de popularidad que caracteriza a las víctimas”.

Los estudios demuestran que el agresor goza de mayor popularidad entre sus compañeros y compañeras que las víctimas, aunque con sentimientos opuestos, ya que a muchos les impone respeto o miedo.

Los agresores utilizan a las víctimas para conseguir o demostrar su poder. Gómez Gómez (2009, 46) opina: “Los agresores ante la resignación, temor o pasividad de la víctima se crecen e intensifican su actitud amenazante escondiéndole objetos y material escolar”.

Al hacer su voluntad el infante agresor interpreta que puede ejercer el abuso de poder a través de la agresión. Este rasgo se mantiene en la edad adulta y le insertará en población de riesgo de actos antisociales y pre delinquentes en la adolescencia. Este tipo de infantes necesita entrenamiento en habilidades sociales para saber convivir en sociedad.

El agresor es un infante con temperamento agresivo e impulsivo y las víctimas de temperamento débil y tímido. Algunos autores han puesto de manifiesto que los factores familiares que predisponen para un alto nivel de agresión son: falta de cariño entre los progenitores o en los miembros de la familia, el uso de la violencia física dentro de la familia y la falta de normas de conductas claras y constantes; es decir, que los padres y las madres de las niñas y los niños socialmente agresivos emplean técnicas inadecuadas para su control.

Muchos psicólogos y psiquiatras piensan que los agresores adoptan esa conducta como manera de defensa para ocultar su personalidad ansiosa e insegura.

Cerezo Ramírez (2001), Gómez Gómez, A. (2009), Harris y Petrie (2006), Latorre y Muñoz (2001), Monclús et al. (2004) y Olweus (1998) mencionan que existen dos tipos de agresores y describen su perfil:

- *Activos.* Cometen la agresión personalmente.
 - *Dimensión individual.* Destaca más fortaleza física que sus iguales en general y que sus víctimas en particular. Pueden ser de la misma edad o un poco mayores que la víctima. Físicamente eficaces en los juegos, deportes y peleas. Necesitan dominar, tener poder y sentirse superiores. Tienen mal carácter, se enfadan con facilidad, suelen ser violentos, impulsivos, con escasas habilidades sociales y baja tolerancia a la frustración. Tienen dificultad para cumplir las normas y las obligaciones. No tienen capacidad de autocrítica. En ocasiones tienen una alta autoestima, se creen superiores sobre otros iguales. Sienten una nece-

sidad imperiosa de subyugar a otros compañeros y compañeras, de imponerse mediante el poder y la amenaza y de conseguir lo que se proponen. Se muestran duros, curtidos y manifiestan poca simpatía y empatía con las víctimas. Son convincentes para salir airoso de situaciones difíciles o controvertidas. Ser varón en proporción de tres a uno. Predisposición a culpar a los demás o a ofrecer razonamientos verosímiles creíbles de su propio comportamiento conflictivo.

- *Dimensión social.* Establecen una dinámica relacional agresiva y violenta con aquellos que consideran débiles y cobardes. Autovaloración relevante, se consideran líderes y sinceros, muestran una alta autoestima y considerable asertividad, rayando en ocasiones con la provocación. Suele ser rechazado por parte de los compañeros y las compañeras que lo temen por sus provocaciones. Sin embargo, es seguido por otros iguales aunque quizá lo siguen más por miedo que por afecto. Algunos iguales lo admiran por su poder y fuerza para conseguir lo que se proponen. No se diferencian del resto de los estudiantes en el rendimiento académico pero sí en su actitud hacia la escuela que suele ser negativa. Suelen mantener relaciones negativas con los adultos tanto con el profesorado como con los progenitores. Participan tempranamente en otros comportamientos antisociales o delictivos.
- *Dimensión escolar.* Puede ser normal estar por encima o por debajo del rendimiento medio en infantil y primaria. Sin embargo, en secundaria por lo general tienen notas o calificaciones más bajas y desarrollan actitudes negativas hacia la escuela.
- *Relaciones familiares.* Con frecuencia proceden de hogares con un alto nivel de agresiones y violencia entre los miem-

bro de la familia. Se pueden atribuir algunos rasgos de la personalidad agresora al hecho de no recibir de los progenitores el afecto y la seguridad necesaria. Las familias de estos estudiantes no suelen saber poner límites y combinan aleatoriamente permisividad con autoritarismo lo que desconcierta al infante.

- *Social indirectos*. Participan en las intimidaciones pero normalmente no toman la iniciativa, ya que son inducidos a la agresión y persecución de las víctimas. Es un pequeño grupo de infantes, dos o tres amigos, que apoyan al agresor y parecen simpatizar con él. Suelen mantener la tensión entre las víctimas y los agresores extendiendo rumores, en una y otra dirección, animando a los agresores. Es una forma aparentemente inocente de sostener los conflictos en activo y en muchos casos sin tener conciencia de lo grave de su actitud.
 - Es probable que sea un grupo muy heterogéneo y que contenga estudiantes inseguros y ansiosos.
 - Gran parte de los estudiantes se convierten en cómplices de los agresores por temor o para evitar ser víctima.

Los individuos agresores son irritables, examinan más sus pensamientos, tienen tendencias agresivas, mal interpretan las intenciones de las personas, justifican sus agresiones, culpabilizan a los demás de las mismas y son indiferentes a las necesidades y derechos de los más desfavorecidos. Muchos docentes y especialistas consideran que sin los cómplices de los agresores resultaría más fácil tratar el problema de la violencia escolar.

La popularidad tiene efectos muy positivos para el sujeto mientras que su carencia fomenta sentimientos negativos. En general aquellos estudiantes que sufren estas situaciones desagradables buscan la manera de compensarla y así hay quienes tratan de reforzar su autoestima. Otros aumentan su agresividad, fanfarronean y mienten para aliviar su frustración. Y en otros casos se incrementan los sentimientos de incapacidad e

inferioridad. Es frecuente que estas actitudes sean alternativas e incluso coincidentes en un mismo individuo.

Existen diferencias en función del género. Latorre y Muñoz (2001, p. 21) mencionan:

Se afirma que los chicos tienen mayor tendencia a convertirse en agresores, pero no hay que olvidar que resulta más difícil descubrir a las agresoras. Es habitual que éstas se sirvan de métodos menos visibles para agredir, como pueden ser las calumnias, la propagación de rumores o la manipulación de las relaciones de amistad de la clase. Mientras que la expresión agresiva de los chicos suele ser mucho más observable.

Los agresores suelen pertenecer al género masculino en una proporción de tres a uno y utilizan más la agresión física. Por el contrario, las agresoras recurren más a la violencia psicológica por lo que es difícil detectar sus agresiones.

La conducta agresiva tiene efectos negativos a largo plazo en el agresor.

Cerezo Ramírez (2001), Harris y Petrie (2007), Latorre y Muñoz (2001) y Olweus (1998) mencionan algunas consecuencias negativas del agresor:

- De adultos experimentan mayor grado de depresión y tratan a sus propios hijos, hijas y cónyugue con mayor agresividad que los adultos que no agredieron o acosaron en la infancia. Los hijos e hijas de quienes intimidan en la escuela tienen más posibilidades de convertirse también en acosadores.
- Tienen mayor probabilidad de abandonar los estudios, de cometer actos delictivos y de ser condenados por conducir bajo los efectos del alcohol.
- Con el tiempo la conducta violenta repercute en el agresor, recibiendo el rechazo de sus iguales y padeciendo conflictos familiares.

Las consecuencias de este tipo de violencia interpersonal pueden ser altamente nocivas para los agentes involucrados. Para la víctima puede convertirse en motivos de trauma psicológico, riesgo físico, causa de profunda ansiedad, infelicidad, problemas de personalidad y un sin fin de insatisfacciones, riesgos innecesarios y lesivos para el desarrollo de cualquier individuo. También tiene implicaciones escolares como el fracaso escolar, la baja concentración, el absentismo, la sensación de enfermedad psicosomática debido al estrés que manifiesta a la hora de ir a la escuela, además de problemas en el sueño que impiden un correcto reposo.

Para el agresor puede ser el antecedente de una futura conducta delictiva, una interpretación del poder a base de la agresión que se perpetúa en su vida adulta, una supervaloración del hecho violento como socialmente aceptable y con recompensa. A veces cuando son parte de un grupo de agresores agreden por presión de grupo.

Otros agresores toman parte en la victimización de forma activa y en ocasiones la actitud y comportamiento intimidatorio se convierte en una parte esencial de la relación entre iguales. Lo que les coloca en posición de desarrollar estrategias abusivas como medio de relación con otras personas.

Para las compañeras o los compañeros espectadores representa una actitud pasiva y complaciente ante la injusticia y un modelado equivocado de la valía personal. Además de manifestar una clara falta de solidaridad.

Cerezo Ramírez (2001, p. 67) menciona algunos comportamientos que ayudan a detectar al alumnado agresor:

Posibles indicadores para identificar al alumno bully

- Agreden, intimidan, ponen mote, ridiculizan, golpean, empujan, dañan las pertenencias de los otros estudiantes,... Dirigen sus agresiones a estudiantes débiles e indefensos. Pueden tener seguidores que realizan el trabajo sucio mientras ellos organizan.
- El bullying entre las chicas es menos visible y más rebuscado; se dedican a expandir rumores y a manipular las relaciones entre amigos en la clase (por ejemplo, dejar a una chica sin su mejor amiga).

Es preciso que el profesorado preste atención a cualquier actitud que pueda ser nociva para algún estudiante, debido a que los agresores suelen justificar o calificar de bromas a acciones que son auténticos ataques a la dignidad de la persona.

Harris y Petrie (2007) plantean algunas estrategias para orientar a las familias para que ayuden a sus hijos e hijas a no convertirse en agresores:

- Utilizar los momentos didácticos con los hijos e hijas para reforzar la importancia de la amabilidad y la cooperación.
- Enseñar a los hijos e hijas a cuidar de las mascotas.
- Demostrar abiertamente a los hijos e hijas lo importantes que son.
- Reflexionar sobre la propia educación de los progenitores y los intentos por dar solución a su propia ira, amargura y otras conductas destructivas.
- Participar en un programa de familias a través de la escuela, la parroquia u otra organización de la comunidad.
- Construir en los hijos e hijas la autoestima afirmando el valor y el mérito que poseen.
- Enseñar a los hijos e hijas a tratar adecuadamente el enfado, dando ejemplo de cómo abordarlo de forma positiva.
- Enseñar las conductas empáticas mediante el juego de simulación, por ejemplo animando a los infantes a que simulen lo que pasó y cómo se sintieron, después pedirles que simulen la situación de la otra parte.
- Ayudar a los hijos e hijas a sentirse cómodos con las diferencias individuales.

Las familias deben tomar en cuenta estas consideraciones para prevenir las conductas agresivas y favorecer las conductas adecuadas mediante la comunicación, el diálogo, la transmisión de afecto, el valorar al

infante, corregir adecuadamente las conductas inadecuadas y estar en constante interacción y coordinación con la escuela.

Si en la escuela se pudiera obtener una conciencia moral de respeto entre los individuos y de cariño y apoyo del débil, se tendría potencialmente una sociedad de futuro más justo y cívico. Algunos estudios apuntan la necesidad de coordinar esfuerzos para que aquello que se comunica en la escuela no quede limitado al espacio y tiempo escolar sino que impregne la vida diaria de los niños y las niñas. Este tratamiento posibilitará la creación de una conciencia de comunidad en la que se considere que los abusos entre sus diferentes miembros no pueden quedarse impunes.

2.3.3.3. El espectador.

Los espectadores son estudiantes que observan impunemente, que no agreden pero tampoco defienden a las víctimas de sus agresores. Su papel es muy activo en el fomento y la permanencia de la conducta agresiva debido a que frecuentemente premian, castigan o rechazan las conductas de sus miembros. Una falta de aceptación de los compañeros o las compañeras debilita la autoestima y la motivación necesaria para que los estudiantes hagan frente a los obstáculos académicos y sociales.

Los espectadores son estudiantes que tienen una autoestima y unas relaciones adecuadas, se dejan influenciar por los demás, manifiestan indefensión, indiferencia o justifican las agresiones y tienen buenas relaciones con los adultos.

La mayoría de las investigaciones carecen de una descripción detallada de los espectadores. Sin embargo, Gómez Gómez (2009) y Latorre y Muñoz (2001) sintetizan las principales características de los espectadores:

- Suelen ser personas que no destacan del resto de sus compañeros y compañeras en apariencia física.

- Suelen ser reservados, no impulsivos, observadores, reflexivos y analíticos.
- Muestran escasa autonomía en la toma de decisiones e inseguros, se dejan llevar por la decisión de la mayoría o por la de un popular.
- Suelen argumentar acertadamente sus opiniones ante los adultos con relación al acatamiento de las normas o de la disciplina. Ante el profesorado aparentan una neutralidad totalmente ficticia.
- Mantienen una actitud pasiva ante la agresión, no toman parte en los conflictos, suelen pensar que la víctima se lo merece y consideran la agresión entre estudiantes como algo normal. Otros se ríen cuando escuchan una expresión de mofa o insulto hacia algún infante e incluso algunos participan en coger y pasar los objetos de la víctima.
- Son felices, alegres y despreocupados, no se preocupan por los sentimientos de la víctima a menos de que ésta este afectada y entonces se ponen de su parte.
- En sus relaciones familiares se dan muestras de autosuficiencia e independencia aunque no suelen ser comunicativos con los adultos.

La mayoría de los espectadores no tienen motivos de complicidad con los agresores pero observan, no defienden a la víctima o refuerzan indirectamente a los agresores para quedarse fuera del punto de mira de los violentos. Mantienen en silencio las agresiones porque temen ser considerados delatores.

Díaz-Aguado (2006) y Monclús et al. (2004) mencionan cuatro posturas que pueden tomar los espectadores ante actos de violencia y agresión:

- Promover y/o participar activamente en las agresiones.
- Apoyar pasivamente las agresiones.
- Rechazar pasivamente las agresiones.
- Enfrentarse activamente a las agresiones.

Algunos estudiantes se atreven a intervenir para separar a los contendientes o incluso para proteger a la víctima. Otros alumnos y alumnas no se acercan al lugar de la agresión bien por indiferencia, por miedo a ser agredidos o por verse implicados en las consecuencias de la agresión cuando interviene el profesorado. La actuación habitual de los espectadores es el apoyo a la agresión.

Estas cuatro actitudes pueden ser ejemplificadas a los estudiantes por cuentos, videos, dramatizaciones y dibujos, etc. Es la fuerza del otro, del compañero o la compañera la que determina en muchos casos si una agresión cesa o se incrementa debido a que generalmente la víctima se siente indefensa y en muchos casos culpable.

Díaz-Aguado (2006) y Harris y Petrie (2006) manifiestan algunos de los efectos que pueden sentir los espectadores:

- *Espectadores pasivos*. Culpabilidad por no hacer nada, inseguridad al verse a sí mismo como una víctima potencial, impotencia, miedo e indiferencia.
- *Espectadores activos*. Al apoyar a la víctima a enfrentar al agresor sienten seguridad, incrementan su autoestima y su confianza.

Los espectadores pasivos reaccionan fisiológicamente de forma similar que las víctimas y los observadores activos que los agresores.

La toma de conciencia de los estudiantes es básica para emprender cualquier tipo de intervención. Desde una actitud activa se puede aprobar o desaprobar las situaciones de agresión y victimización, generalmente movidos por la amistad hacia uno de los sujetos, el grado de responsabilidad que se atribuyan en estas circunstancias y los sentimientos de respeto a la autoridad o el temor ante las posibles reacciones adversas.

La función del espectador en la agresión escolar es determinante, debido a que en función de su actuación puede incrementar, disminuir o erradicar la violencia, ya que puede contribuir a la justicia o a la impunidad. La ayuda y el apoyo de los iguales no sustituyen la intervención espe-

cializada pero pueden proporcionar una red de seguridad social y emocional determinante para los infantes más vulnerables.

2.3.3.4. El profesorado.

Existen docentes como hay familias que piensan que las agresiones escolares en la escuela son parte natural del proceso de crecimiento y que los infantes deben aprender a defenderse solos. Otros no saben reconocer que en su centro se llevan a cabo conductas violentas. Cada vez es más el profesorado que reconoce que la violencia escolar es un problema y están dispuestos a hacer algo para reducirlo o eliminarlo.

Cerezo Ramírez (2006, p. 80) expone un estudio que destaca las atribuciones del profesorado acerca de los problemas escolares:

Lindsley (1965), en un estudio con 200 maestros, encontró que para éstos el 60,5 por 100 de los problemas que presentaban sus alumnos se debían a conflictos derivados de la inadecuación y desajuste de las conductas sociales, y sólo un 33 por 100 para los vinculados al rendimiento académico. Además, estudios posteriores señalan que el personal escolar prefiere un alumno con serias dificultades en la adquisición de repertorios académicos que un estudiante que presente un comportamiento desadaptado, indisciplinado o disruptivo.

Las habilidades sociales del individuo son el primer factor determinante de todo proceso institucional. Por eso el profesorado prefiere alumnado con dificultades académicas que indisciplinado, debido a que es más sencillo y menos desgastante llevar a cabo el proceso educativo en un ambiente positivo aunque se tenga que dar una atención más individualizada a los escolares con dificultades académicas, que en un ambiente agresivo donde los docentes tienen que tomar una actitud autoritaria y trasmisora de información, ya que es muy difícil llevar a cabo las interacciones.

En la educación infantil los docentes pueden convertirse en agresores, generalmente del tipo verbal con gritos o psicológico por medio de intimidaciones. También el profesorado puede ser agredido por algunos infantes o progenitores, pero éstos suelen ser casos muy excepcionales.

Generalmente cuando el profesorado es espectador de una situación violenta entre estudiantes interviene inmediatamente indagando las causas y aplicando un correctivo. Sin embargo, un estudio de Olweus (1998, p. 37) destaca: “Así pues, se puede concluir que los profesores hacen (o hacían en 1983) relativamente poco para detener la intimidación en las escuelas, opinión que compartían agresores y víctimas”. La investigación pone de manifiesto que en algunas escuelas los docentes intervienen muy pocas veces en los conflictos de los estudiantes lo que propicia que se incrementen las agresiones.

La familia y el profesorado deben observar los comportamientos de los niños y las niñas para detectar cambios repentinos en su conducta. La Guía para Tener Escuelas Seguras publicada por el Ministerio de Educación de los Estados Unidos (citado en Latorre y Muñoz, 2002) plantea algunos principios básicos que ayudan a no malinterpretar las señales de advertencia de los infantes:

- *No lastimar.* Obtener ayuda para el infante tan pronto como sea posible. La identificación formal de niños y niñas con problemas deben ser mantenidas de modo confidencial y deben hacerse con el consentimiento de la familia, excepto las referencias donde se sospeche abuso o negligencia de éstos.
- *Entender la violencia y la agresión en el contexto.* La exhibición de un comportamiento violento como expresión emotiva puede darse dentro de la familia, en la escuela o en el ambiente social general en el que se desenvuelva el estudiante. Algunos infantes pueden estar actuando de forma agresiva porque carecen del repertorio mínimo para solucionar conflictos.
- *Ver las señales de advertencia en un contexto de desarrollo.* Los infantes y los jóvenes tienen capacidades sociales y emocionales variables en diferentes momentos de su desarrollo evolutivo. Los niños y las niñas expresan sus necesidades de modo diferente en función de su etapa evolutiva. Se debe tener conocimiento del modo

correcto de expresión y dominio de las emociones en relación con su etapa de desarrollo.

- *Entender que los niños y las niñas muestran típicamente señales múltiples.* La mayoría de los infantes con problemas y con riesgo de convertirse en agresivos muestran más de una señal de advertencia. Es importante no reaccionar de manera despreocupada a estas señales porque pueden ser determinantes en el comportamiento agresivo.

Al detectar en algún infante ciertos indicios de que pueda ser agresor, el adulto debe tratar el caso con confidencialidad y seriedad, intentar determinar las causas del problema y considerar el desarrollo evolutivo para brindar un tratamiento adecuado.

Ante una situación agresiva es muy frecuente que los centros escolares se centren exclusivamente en el castigo y el profesorado no orienta al agresor para que aprenda las conductas apropiadas.

Harris y Petrie (2007, p. 47) dicen: “En otras palabras: el énfasis puesto en la disciplina debe recaer en la conducta adecuada para todos, en vez de centrarse únicamente en las reprimendas y los castigos para la conducta inadecuada”.

Las intervenciones se ocupan del agresor pero no se hace nada por ayudar a la víctima ni a los espectadores. Gómez Gómez (2009, p. 46) afirma que la víctima necesita la ayuda e intervención del profesorado:

En el aula la víctima no puede evadirse de esa presión intermitente, realizada unas veces en voz baja y otras en tono elevado; el docente tiene que intervenir apenas se percate de ello, porque la víctima difícilmente denunciará al agresor o agresores en el aula.

La víctima es insegura y carece de las habilidades necesarias para tratar adecuadamente los conflictos y detener las agresiones. El profesorado debe estar atento a las conductas intimidatorias de los agresores para ayudar a la víctima a detener y a tratar las agresiones, porque generalmente ésta no pedirá ayuda para que no se le considere una delatadora.

Un elemento clave para disminuir la violencia escolar es que el centro informe inmediatamente a las familias, o viceversa, para ayudar conjuntamente al infante víctima o al agresor. Al trabajar conjuntamente los niños y las niñas construyen unas relaciones positivas con los demás.

Harris y Petrie (2006) siguieron algunas estrategias adecuadas para prevenir la violencia escolar:

- Transmitir mensajes de que las agresiones son conductas inapropiadas y perjudiciales para la víctima, los espectadores y los agresores. Estos mensajes implican a los estudiantes y perciben que tienen una responsabilidad con los demás, por lo que es importante denunciar los casos de intimidaciones y agresiones.
- La comunicación de las familias con la escuela con una actitud de cooperación.
- Que el personal de la escuela considere a los progenitores sus socios en el trabajo.
- Que los padres y las madres preocupados pidan cita con la persona adecuada de la escuela, en vez de presentarse sin previo aviso.
- Trabajar juntos en la elaboración de un plan de gestión de la disciplina para aplicar al agresor tratando de reducir las conductas inadecuadas
- Ofrecer a la víctima estrategias para reaccionar ante las agresiones.
- Implicar a las familias y al personal de la escuela en una comisión que desarrolle políticas contra los malos tratos entre iguales.

Si al aplicar un tratamiento en la familia y en la escuela el estudiante continúa siendo agresor o víctima, probablemente tenga un problema serio y oculto que habrá que pensar en tratamiento especializado e individual.

El profesorado de educación infantil suele tener relaciones directas y afectivas con el alumnado. Generalmente en este nivel educativo los docentes observan constantemente al alumnado e identifican los cambios de conducta radicales, les dan un tratamiento adecuado o los canalizan a un

especialista. Sin embargo, el profesorado suele dar el tratamiento a los agresores pero no a la víctima ni a los espectadores.

2.3.4. Las consecuencias.

Los estudiantes de educación infantil suelen manifestar indisciplina debido a que aún no están muy desarrolladas sus capacidades de atención y concentración. Su cuerpo les motiva estar en constantemente movimiento e interacción al realizar las actividades. Es necesario tomar ciertas medidas para evitar que las faltas de disciplinan propicien un ambiente negativo del aula e impedir que este problema vaya acentuándose en niveles subsecuentes terminando en fracaso escolar.

El estado de inquietud en el aula se denomina disrupción, son tácticas que utilizan los escolares para tantear al profesorado y dependiendo de su reacción éstas tomarán un camino u otro. Los docentes más eficaces restableciendo el orden son aquellos que no muestran enfado ni confusión, ni ignoran las pruebas a las que están siendo sometidos.

Todas las conductas antisociales y las situaciones disruptivas escolares causan estrés en el profesorado y no en el alumnado. Para el docente pueden significar grandes impedimentos en su necesidad de comunicar y enseñar los contenidos y procedimientos que deben aprender los infantes.

La disrupción y la violencia escolar proporcionan un campo propicio para las agresiones, obstaculiza el aprendizaje y crean grandes dificultades en los procedimientos de enseñanza-aprendizaje. La niña o el niño disruptivo suelen tener una causa múltiple con incidencia en el fracaso escolar, hipersensibilidad, problemas familiares, estrés ambiental, necesidad de apoyos tanto en los aspectos conductuales como en los de aprendizaje.

En el presente capítulo se abordan los principales riesgos y repercusiones de la violencia escolar.

2.3.4.1. Las conductas disruptivas.

Las conductas disruptivas son conductas que impiden el desarrollo normal de la clase. Los niños y las niñas aprenden en su ambiente más próximo qué conductas puede o debe mantener, o qué tipo de comportamientos son útiles para ellos. En este sentido los familiares y las personas cercanas a los infantes problemáticos perpetúan, sin querer o sin saber, la conducta agresiva una vez aparecida.

Monclús et al. (2004, p. 169) define la disrupción escolar: “Son conductas que impiden el desarrollo normal de las clases. Asimilan la disrupción a problemas de disciplina en el aula que interrumpen y distorsionan el funcionamiento normal de la clase”

Las conductas inadecuadas en las clases obstaculizan el proceso de enseñanza-aprendizaje y estresan a los docentes.

La disrupción escolar es el principal problema de los centros educativos. Cerezo Ramírez (2001, p. 18) dice: “La queja generalizada de los profesores es la falta de disciplina en clase. Los estudios así lo confirman: casi el 80 por 100 de los alumnos vive situaciones de indisciplina en su centro”.

Existen diversidad de valoraciones hacia las conductas disruptivas entre el profesorado y el alumnado. Unos las consideran intolerables, otros naturales y ajustadas a las motivaciones de los estudiantes, y algunos no las perciben. Es necesario establecer criterios de interpretaciones que favorezcan la unificación y coherencia de la actuación del equipo docente.

La disrupción exige un análisis en doble sentido. Por un lado las implicaciones de control y manejo de la clase por el profesorado, y por otro las motivaciones del alumnado disruptivo y del docente que sufre o favorece el ambiente disruptivo. El docente en situación de disrupción sufre el denominado “estrés del profesorado”.

Las características del docente y el método que utilice para controlar la clase serán las piezas clave para favorecer o contrarrestar los problemas

de la disrupción. Algunas categorías del control de la clase son: organización, modelado del profesorado, agrupamientos y el currículum.

Algunas investigaciones sobre organización y control de la clase se han centrado en la estructura de la clase y en los procesos de instrucción que promueven el orden y la implicación de los escolares en la tarea que a su vez se ven como prerequisites para la consecución de los objetivos curriculares.

El centro escolar ante los problemas puede optar por defenderse o caer progresivamente en el deterioro. Frecuentemente el profesorado interactúa con el alumnado y puede identificar a los estudiantes con dificultades sociales, ayudarlos a superar sus dificultades e implementar medidas preventivas para afrontar el problema.

Cerezo Ramírez (2001) menciona algunas etapas por las que pasa un centro escolar con problemas graves de indisciplina:

- *Desconocimiento de causas y evolución del problema.* El profesorado ve como los estudiantes que eran doctrinales se vuelven agresivos, o bien, observan cómo desde edades muy tempranas se puede predecir el futuro desadaptado de algún alumno o alumna.
- *Desconocimiento e impotencia.* Este desconocimiento lleva al docente a actuar por intuición o según su propia experiencia. Actuaciones bien intencionadas que no consiguen sus objetivos pueden llevar a la frustración.
- *Defensa ante la agresión.* Tratar de conseguir que la institución establezca formas de defensa porque si en una escuela acaban imponiéndose los inadaptados y agresores el resultado será el caos más absoluto. El último recurso sería la expulsión.

El ambiente escolar se distorsiona porque las conductas individuales no se adecuan a las expectativas grupales o porque no existe un punto de encuentro entre lo que los docentes desean enseñar y lo que los estudiantes están dispuestos a aprender.

Si los docentes no intervienen inmediatamente ante la aparición de las conductas disruptivas de los estudiantes, éstas se incrementan progresivamente intensificándose y ampliándose a otros escolares.

Fernández (2004) y Latorre y Muñoz (2004) sugieren algunas estrategias para afrontar la disrupción escolar:

- ❖ *Es indispensable un ambiente adecuado que permita a los estudiantes centrarse en el aprendizaje.* El tiempo que se emplea para la organización social del aula no es tiempo perdido sino es un requisito para que los estudiantes aprendan y aprovechen al máximo el tiempo escolar.
- ❖ *Establecer límites utilizando el refuerzo positivo y las reprimendas.* Las buenas conductas se deben reforzar. Una llamada de atención es suficiente para detener una rabieta en lugar de entrar en una escalada que amplíe el problema.
- ❖ *Guiar al alumnado en la toma de decisiones.* El establecimiento de relaciones basadas en el respeto mutuo entre profesorado y alumnado. El rol del profesor o de la profesora es más el de estimular al alumnado en su toma de decisiones que el de presionarlo en este sentido.
- ❖ *Evitar el castigo.* Se recomienda remplazar cualquier forma de castigo por la aplicación de las consecuencias naturales y lógicas mediante las cuales el alumnado perciba el funcionamiento de la realidad más que la fuerza y el poder de los adultos.
- ❖ *Concienciarse de su función de modelo.* Se debe tomar consciencia de la influencia que ejerce el docente sobre los escolares, de manera que sus actitudes hacia éstos puedan modificar considerablemente las situaciones y problemas que ocurren en el aula.

La consistencia en la actuación de los docentes permitirá predecir al alumnado las consecuencias de sus actos tanto para bien como para mal. La inconsistencia en la aplicación de las reglas que se hayan acordado dentro del aula precipita los enfrentamientos. Esta inconsistencia puede ocurrir

cuando un docente reacciona de forma diferenciada hacia los estudiantes diferentes. Éstos lo perciben como un símbolo de injusticia y de falta de fiabilidad. Se deben de cuidar estos aspectos.

Los aspectos no verbales de control del aula por parte del profesorado son considerados importantes en cuanto a la mejora o el deterioro de la dinámica de instrucción. El profesorado debería moverse dentro del aula y en caso de tener niñas o niños distraídos o cuchicheando el profesorado puede invadir su territorio, tocando levemente el hombro del distraído, enviando mensajes con la mirada o demandas de atención.

Esta supervisión silenciosa ayuda a no centrar la atención en la conducta disruptiva sino a centrarse en la tarea, prever posibles incidentes y ejercer una autoridad reforzando las pautas de trabajo y utilizando las llamadas de atención a las normas y no tanto a los individuos.

Existen cuatro propósitos a los que se atribuyen el mal comportamiento de los escolares:

- Obtener atención.
- Obtener poder.
- Deseo de venganza.
- Mostrar incapacidad asumida.

El infante disruptivo quiere llamar la atención y hacerse notar aunque sea como el molesto. Llamadas aparte o después de clase es la opción que muchos docentes proponen para aclarar la situación con dicho alumnado.

El control del profesorado dentro del aula atiende a tres dominios:

- Los profesores ven grupos, es decir, observan lo que está ocurriendo en toda el aula y cómo se está desarrollando la actividad en su totalidad.
- Los docentes observan comportamientos que se desvían de los objetivos de la tarea. Esto permite detectar y reconocer a tiempo el

comportamiento incorrecto con la posibilidad de intervenir de manera inmediata y eficaz.

- Los maestros y las maestras controlan el ritmo, la duración de una actividad y su adecuación al tiempo estimado.

El profesorado ha de atender a varias demandas a la vez dentro del aula, explicar y controlar que todos los estudiantes están atentos. El primer modelo dentro del aula es el docente que ha de representar el papel a seguir en la forma de expresarse, de moverse y de comunicar expectativas positivas como en la realización de tareas. El maestro o la maestra deben ser coherentes en lo que dicen y hacen, ya que el alumnado asimila, capta y reproduce.

En los modelos educativos el espacio es una dimensión organizada por el docente de forma flexible en función de los objetivos intencionalmente establecidos.

Parra (2005, p. 230) expresa sobre la organización del espacio del aula:

La escuela, en efecto, con sus instalaciones y dependencias convenientemente organizadas para la interacción comunicativa de las personas que la pueblan, configura un “nicho ecológico”, un espacio vital dinámico, porque la red de fuerzas en él actuantes son múltiples y ellas condicionan el desarrollo, que siempre será traducible en procesos de personalización, socialización y moralización, sin olvidar la información/instrucción, en el intercambio y acción comunicativa.

La organización del espacio escolar condiciona el aprendizaje y las interacciones de los estudiantes.

Existen tres elementos esenciales en la organización de la clase:

- Los agrupamientos del alumnado.
- La variedad, el desarrollo y la estructura de las actividades.
- Las metodologías a seguir.

Se deberían favorecer agrupamientos diversos basados en la tarea, es decir, los estudiantes deberían ser capaces de trabajar en grupos

variados y no someterse exclusivamente a su grupo de amistades. Las agrupaciones deben favorecer la ayuda, el contraste, el trabajo en equipo, el competir y la responsabilidad. Mover a los infantes para crear un mejor clima donde prevalezca un clima de compañerismo por encima de amiguismo siempre aportará ventajas. La variedad de metodologías representan diferente organización dentro del aula.

Algunos estudios se han centrado en el alumnado y sus motivaciones para la conducta antisocial o disruptiva. La niña o el niño adaptado se ajustan a las normas. El estudiante disruptivo equivoca sus objetivos y actúa erróneamente puesto que no cree que pueda encontrar su reconocimiento social más que a través de la provocación.

El problema que suscita es cómo el profesorado puede discernir entre los diferentes objetivos del alumnado con la mala conducta. Se proponen dos indicadores: la reacción inmediata del profesorado, sus sentimientos ante la provocación y la forma como responde el alumnado cuando interviene el docente para corregirlo.

El deseo de atención causa irritación en el profesorado y constantemente hay repetición de llamadas por parte del alumnado. El profesorado debería ignorar en la medida de lo posible el comportamiento y dar atención y apoyo al estudiante cuando actúe correctamente. Si hubiera que actuar ante la conducta disruptiva, la maestra o el maestro no deberían mostrar irritación sino actuar con calma y de forma precisa.

La obtención del poder se centra en la necesidad del infante de manifestar que él manda y que se puede salir con la suya. El adulto al intentar dominar la situación, la refuerza y provoca una lucha de poder. Es en este caso cuando se puede producir una escalada de agresiones. Concluir la escalada a la mayor brevedad y fijar un momento de encuentro a solas es más conveniente que reaccionar con una respuesta agresiva.

El deseo de venganza se basa en la errónea percepción del alumnado que sintiéndose herido sólo puede restituir su imagen social hiriendo a su vez. El profesorado a pesar de las condiciones adversas

debería buscar las cualidades positivas que tiene el alumnado y promover su autoestima puesto que si es capaz de valorarse a sí mismo tendrá menos necesidad de molestar a los demás.

La incapacidad asumida implica que el escolar se sienta reconocido cuando convence a los demás de que no se puede esperar mucho de él. Elabora una identidad centrada en el aislamiento del resto y la soledad. El profesorado se siente impotente y trata de involucrar al alumnado en la tarea. Se debe asegurar que la tarea es adecuada y posible de realizar por el niño o la niña, en esa situación y en caso de estudiantes especialmente deprimidos, éstos pueden necesitar la ayuda de un especialista.

Monclús et al. (2004) exponen algunas consecuencias de la disrupción escolar:

- Supone una pérdida de tiempo y energía para el alumnado, el profesorado y la institución escolar.
- Termina produciendo incomunicación y alejamiento entre profesorado y alumnado.
- Provoca resistencia del profesorado a emplear enfoques activos de enseñanza y aprendizaje.
- Incrementa el absentismo.
- Aumenta el nivel de estrés del profesorado.
- Influye negativamente sobre el aprendizaje y rendimiento escolar de todos los estudiantes.

Algunas desventajas de la disrupción escolar son: la pérdida del tiempo escolar, obstaculiza las relaciones sociales entre alumnado y profesorado, fomenta la utilización de modelos educativos tradicionalistas, incrementa el absentismo escolar y disminuye el rendimiento académico de algunos estudiantes.

La disrupción escolar obstaculiza el proceso educativo y social de la escuela. Gómez Gómez (2009) menciona que sobrevivir es una manera de seguir ejerciendo la profesión docente desde la impotencia de no poder enseñar y educar a pesar de continuar impartiendo clases en un ambiente en el que se confunde la actividad con la represión y la exigencia académica con la prepotencia del adulto.

La disrupción plantea los siguientes dilemas en el profesorado:

- La necesidad de motivar al alumnado para provocar un cambio de actitud y una reconversión de la dinámica de aula.
- La necesidad de atender a aquellos escolares que a pesar de encontrarse en un grupo significativamente disruptivo muestran interés por aprender y valoran el proceso educativo para su formación.

Las conductas disruptivas tienen un marcado carácter académico, de ahí muchas de las medidas que se realizan en las escuelas para su tratamiento se refieren a clases de apoyo o recuperación del alumnado con dificultades. El estudiante disruptivo puede tener características especiales que demandan atención a sus problemas conductuales, además de los académicos.

La disrupción es un problema predecible dentro del marco escolar. Esta predicción facilita que dentro de dicha organización se produzcan normas y modos de atajarla. Cuando una niña o un niño son inabordables dentro del esquema escolar se le debería remitir para su tratamiento a especialistas.

Se tiende a considerar necesario separar a los alumnos o a las alumnas con problemas de conducta del resto del alumnado y crear grupos especiales de individuos disruptivos. Guetizar los conflictos, apartar, excluir y segregar a los estudiantes con problemas de conducta sólo supondría trasladar el problema e incluso ampliarlo al reforzar dichas conductas entre el alumnado segregado.

Algunas investigaciones han puesto de manifiesto que el factor clave de los buenos comportamientos y la buena disciplina es el clima escolar, los valores y las normas colectivas de la escuela independientemente del tipo de población y de contexto social.

Las sanciones y/o castigos son correctores frecuentes en los centros escolares. Los estudios indican que los castigos evitan el mal comportamiento a corto plazo pero son ineficaces a largo plazo. El castigo favorece que las acciones negativas se realicen en el currículum oculto. Sin embargo, las acciones punitivas son practicadas frecuentemente dentro del medio escolar.

Algunas estrategias punitivas básicas que pueden ocurrir en el medio escolar son:

- Castigos. A fin de inhibir el comportamiento no deseado.
- Incentivos. Pretenden fomentar la sustitución de la conducta disruptiva, promover halagos y sistemas positivos de recompensa.
- Medios de seducción. Pretenden convencer al estudiante de la necesidad de cambiar su actuación mediante el dialogo y la autoridad.
- Crear un entorno que presione eficazmente sobre el alumnado.

Los castigos no enseñan al estudiante el comportamiento adecuado ni reparan el daño ocasionado, se mantienen por el temor a la represión del adulto. Por eso cuando los escolares no están bajo la supervisión del adulto pueden realizar conductas inadecuadas. Los incentivos se centran en reforzar la conducta apropiada a través de recursos externos. Los medios de seducción pretenden que el infante comprenda e interiorice la conducta adecuada.

Una clase donde impere el orden no significa un silencio continuo, ni una obediencia ciega a las reglas impuestas desde la normativa general. Es de todo el profesorado bien conocida la importancia de las primeras semanas de la clase para sentar las bases de las normas a seguir en el aula, las expectativas que se quieren cumplir, las demandas que se les va a exigir

y los modos de proceder que se van a ejercitar. En lo que se denomina la socialización del alumnado en la rutina de la clase se crea un clima por aprender. Si no se consigue pronto se verá como el grupo se convierte en disruptivo y seguirán los conflictos.

2.3.4.2. Los comportamientos antisociales.

Las conductas antisociales son comportamientos que quebrantan las normas sociales y perjudican los derechos de los demás.

A continuación se presentan algunas definiciones de la conducta antisocial:

- “De forma amplia se emplea el término conducta antisocial para referirse a conductas que infrinjan reglas sociales y/o sea una acción contra los demás” (Monclús et al., 2004, p. 171).
- “La conducta antisocial hace referencia a una diversidad de actos que violan las normas sociales y los derechos de los demás” (Vázquez, Jarabo y Araujo, 2004, p. 33).

La conducta antisocial se diferencia del trastorno de conducta porque ésta última es clínicamente significativa y requiere del tratamiento de un especialista. Los casos más graves se pueden hacer delictivos y requieren la intervención de los servicios de salud mental y de los sistemas de justicia penal.

Un estudio realizado por Roff y Writ (citado en Vázquez, Jarabo y Araujo, 2004) encontró que los índices de comportamiento delictivo eran mucho más altos en los estudiantes que había obtenido una baja posición en la preferencia entre iguales en la infancia que en los niños y las niñas que gozaban de un alta o media simpatía. La clase social y la gravedad de los conflictos familiares contribuyeron a las conductas agresivas y al comportamiento predelincente en los infantes así como otros problemas. El modelo para las niñas fue diferente, ya que la gravedad de los conflictos familiares

durante la infancia se mostró como el mejor predictor de la delincuencia en la adolescencia.

Cuando en la infancia o en la adolescencia se padecen problemas de conducta, es muy probable que persistan las dificultades en la adultez o aparezcan problemas como el alcoholismo, la drogadicción, la personalidad antisocial y las conductas delictivas. Las conductas disociales precoces pueden estar relacionadas con comportamientos agresivos, problemas psicológicos y emocionales en edades posteriores.

Generalmente las conductas antisociales son más comunes en los niños que en las niñas. Monclús et al. (2004, p. 173) exponen: “Parece ser que la conducta antisocial es al menos tres veces más corriente entre los chicos que entre las chicas, a la vez que existen diferencias dependiendo de la edad”.

Es más probable que el género masculino sea remitido a tratamiento especializado o a los juzgados por comportamientos antisociales que el sexo femenino.

Monclús et al. (2004) y Vázquez, Jarabo y Araujo (2004) destacan algunos aspectos y comportamientos relacionados con las conductas antisociales:

- Hiperactividad.
- Falta de atención y responsabilidad.
- Prepotencia.
- Molestar y culpar a los demás.
- Holgazanería.
- Robar, arrebatarse y destruir.
- Provocar, amenazar y agredir.
- Huir de casa.
- Deficiencias académicas
- Malas relaciones con los compañeros y las compañeras.

Se deben observar a los estudiantes con algunos de estos atributos para tratar de disminuir o eliminar los comportamientos antisociales y ofrecerles pautas para que incorporen conductas adecuadas. Si se considera necesario se pueden brindar un tratamiento individualizado por parte de un especialista para evitar un trastorno de conducta.

Las principales características que delimitan clínicamente un trastorno de conducta en los niños y las niñas son la frecuencia, la intensidad, la repetición, su cronicidad y magnitud. Para diagnosticar este tipo de trastorno se deben tener en cuenta aspectos internos y externos al individuo: las características de los infantes, las de sus progenitores, las de su familia y las de su contexto.

2.3.4.3. El racismo y la xenofobia.

Son acciones violentas de cualquier tipo contra determinadas personas por el simple hecho de pertenecer a otra etnia o proceder de otro país. En educación infantil se descartan estos tipos de violencia, debido a que los niños y las niñas no tienen la conciencia totalmente desarrollada. Sin embargo, pueden surgir rechazos a estas personas por ser diferentes que pueden ser actitudes y comportamientos previos para estos tipos de violencia.

Monclús et al. (2004, p. 176) definen el racismo y la xenofobia:

- *Racismo*: Como una corriente de pensamiento, defiende la existencia de razas como entidades biológicas diferentes y en función de los cuales mantienen relaciones de superioridad e inferioridad entre ellas. En sus planteamientos más extremos defiende la existencia de una raza superior y la necesidad de someter e incluso eliminar a otras razas.
- *Xenofobia*: Temor a lo extraño, a lo desconocido. Por extensión se aplica al rechazo u odio a los extranjeros.

Cualquiera de estos tipos de violencia puede desencadenarse contra determinadas personas por el hecho de pertenecer a otra etnia o por ser extranjero. La mayoría del alumnado y del profesorado desconocen los rasgos más elementales de muchas de las culturas de las que proceden los

estudiantes extranjeros. Lo que puede llevarles a realizar conductas que resulten ofensivas sin pretenderlo. Es muy poco el alumnado y el profesorado que piensan que ellos deben conocer y respetar los usos y las costumbres de los inmigrantes. Y menos aún los que están dispuestos a hacer el esfuerzo necesario para acceder a ese conocimiento.

En el alumnado de educación infantil no se puede hablar de racismo o xenofobia porque el alumnado no tiene una conciencia totalmente formada, pero se puede hablar de aislamiento o exclusión por diferentes razones: higiene inadecuada, vestimenta y color de piel, etc. que son antecedentes de estas conductas

El término prejuicio hace referencia a alguna actitud negativa de los miembros de un grupo generalmente mayoritario hacia los de otro grupo generalmente minoritario.

Algunos componentes del prejuicio son:

- *Componente cognitivo o estereotipo.* Es el conjunto de creencias sobre los rasgos de los miembros de un grupo que se hacen explícitas a través de etiquetas verbales.
- *Componente afectivo o evaluativo.* Evaluación negativa de un grupo junto con sentimientos de hostilidad hacia sus miembros (es el componente fundamental del prejuicio).
- *Componente conductual.* Constituido por una intencionalidad de conducta negativa y/o una tendencia a conductas hostiles (discriminación) y de marginación hacia los miembros del grupo.

El prejuicio inicia con percepciones y etiquetas dañinas hacia un grupo, después se convierten en valoraciones negativas con sentimientos de rivalidad hacia los integrantes de ese colectivo y finalmente esas consideraciones se convierten en acciones agresivas premeditadas.

Díaz-Aguado y Barajas (1993) explican las etapas evolutivas del prejuicio:

- *Primera etapa (tres a cinco años).* Los niños y las niñas no diferencian entre las distintas categorías sociales o tienen un autoconcepto ambiguo de las mismas. Aunque aprenden las etiquetas que su familia asigna a determinados grupos e interiorizan los sentimientos asociados a dichas etiquetas son incapaces de incluir en ellas con precisión a los individuos correspondientes. Esta falta de diferenciación conduce a la centración en la orientación y posición del propio grupo de forma absoluta, aceptándola sin crítica aunque no se conozca con exactitud.
- *Segunda etapa (cinco a siete años).* El infante es capaz de diferenciar correctamente entre el propio grupo que tiende a sobrevalorar y los otros grupos que tiende a infravalorar, como consecuencia se produce un aumento de autoestima. Todos los miembros del exogrupo son rechazados en cualquier circunstancia y con fuertes sentimientos, siendo juzgados como inferiores al propio grupo en todos los aspectos. Los sujetos en esta etapa son incapaces de reconocer diferencias individuales entre los miembros de un mismo grupo, ni semejanzas intergrupales. La descripción de las personas, incluida la de uno mismo, con la de los grupos sociales se caracterizan en esta etapa por centrarse en un escaso número de constructo físicamente observables: atributos externos, rasgos físicos y actividades sin realizar inferencias ni tener en cuenta rasgos más sutiles de tipo psicológico más difíciles de observar.
- *Tercera etapa.* Se produce como consecuencia del pensamiento operatorio concreto. Gracias al cual el infante puede tener en cuenta al mismo tiempo varias dimensiones y reconocer que los miembros de otras etnias son semejantes a él en otros atributos distintos a los étnicos. También aumenta la capacidad para percibir las diferencias individuales intragrupalas y en consecuencia la de descubrir los rasgos positivos como los negativos en ambos grupos.
- *Cuarta etapa.* Se produce después del pensamiento formal. Caracterizada por la coordinación de las diferencias y semejanzas de

tal forma que el propio grupo y los demás son entendidos sobre una base equivalente y recíproca. Lo que conduce a relativizar al propio grupo conceptualizándolo como un grupo entre muchos otros.

Los infantes aprenden de sus familias los prejuicios, los estereotipos y el rechazo hacia otros grupos. Conforme crecen adquieren conciencia y son capaces de identificar algunas semejanzas y diferencias con su grupo. Finalmente detectarán los aspectos positivos y negativos de su grupo.

Antes de elaborar o aplicar programas de intervención en prevención del racismo, se deben conocer las etapas evolutivas del pensamiento del individuo antes mencionadas y el profesorado debe favorecer una educación multicultural.

Díaz-Aguado y Barajas (1993) exponen algunas consideraciones para el diseño de programas de intervención que mejoran la interacción del profesorado con los estudiantes en desventaja, se resume en lo siguiente:

- *Adaptar el currículum y concienciar al profesorado de la influencia negativa de los estereotipos.* Es necesario diferenciar entre el proceso normal de formación de expectativas que surge a partir de la evaluación adecuada del estudiante y que permite al profesorado adaptar el currículum a sus necesidades y posibilidades del proceso de influencia de estereotipos y prejuicios que le pueden llevar a infravalorar a los individuos en desventaja, dificultando la formación de expectativas específicas adecuadas. Es preciso sensibilizar al profesorado sobre la posible influencia de dichos estereotipos, así como acerca de las condiciones que pueden llevarle a cumplir sus expectativas negativas especialmente ante situaciones o estudiantes que cree no poder controlar.
- *Mejorar la formación y los recursos docentes.* Si las expectativas del profesorado hacia el alumnado depende de su propia capacidad para enseñarles, la forma más adecuada y sólida de mejorar sus expectativas hacia los estudiantes en desventaja es mejorando al

mismo tiempo sus recursos docentes para favorecer el aprendizaje y la motivación de dichos estudiantes.

- *Distribuir equitativamente el protagonismo.* Para ser un docente orientado al logro de igualdad de oportunidades es imprescindible transformar profundamente el desigual protagonismo que dicha diversidad impone en la mayoría de las clases.
- *Es primordial la actuación del primer docente en la integración del alumnado.* Es muy relevante el papel que tienen los primeros profesores y profesoras en la adaptación escolar y en el aprendizaje del alumnado.
- *Establecer objetivos realistas y adecuados a las necesidades de los estudiantes.* La creación de expectativas excesivas pueden tener efectos contraproducentes como consecuencia de la decepción que a menudo producen cuando no se pueden cumplir, suele llevar a infravalorar los cambios conseguidos. Es necesario cuidar al máximo la presentación de los objetivos de la intervención ante los distintos sectores relacionados con la educación de forma que resulte precisa y realista.

El profesorado no debe permitir que las atribuciones negativas hacia un colectivo infravaloren sus expectativas de aprendizaje hacia un estudiante que pertenece a ese grupo. Puede considerar esas valoraciones para mejorar sus recursos educativos, favorecer la educación de estos escolares, tener cuidado que las expectativas sean ajustadas, ni muy altas para evitar frustraciones ni muy bajas que subestimen las capacidades de los estudiantes. El papel de los docentes, especialmente los primeros, es determinante en la adaptación, integración y rendimiento escolar.

En los primeros cursos escolares, como es el caso de la educación infantil, el profesorado suele tener mejores expectativas con respecto al alumnado perteneciente a las minorías étnicas. El profesorado debe concienciarse y sensibilizarse sobre el posible peligro de relacionar la clase social o colectivo con la inteligencia, ya que puede tener repercusiones muy

negativas para los estudiantes pertenecientes a los grupos sociales menos favorecidos.

Es importante que las personas inmigrantes o que pertenecen a minorías étnicas realicen actividades que refuercen su cohesión, valores, ideología, cultura y costumbres. Analizando los aspectos que necesitan modificar para poder adaptarse al país de acogida o al grupo mayoritario.

El profesorado podría concienciar a los estudiantes de los aspectos positivos de un mundo amplio y variado, intentando disminuir las percepciones que consideran a la diferencia como una amenaza.

2.3.4.4. El acoso escolar.

La escuela es el espacio asignado especialmente para las relaciones de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, en ese contexto surgen relaciones interpersonales que en ocasiones manifiestan cierto grado de violencia. Estos comportamientos agresivos pueden ser el resultado de la existencia de problemas personales o dificultades relacionadas directamente con la escuela.

Al hablar de abusos entre compañeros y compañeras se observa que las agresiones entre escolares son parte del currículum oculto. No es un fenómeno nuevo, la sociedad es consciente de que existe. Este fenómeno se da en la mayoría de los centros escolares, con más o menos intensidad, y reclama el interés de todas las personas porque puede representar un gran daño psicológico, social y físico para el estudiante que lo sufre, lo ejerce o lo contempla.

Las investigaciones de Cerezo Ramírez (2001, p. 49) afirman que el acoso escolar va en incremento:

Nuestros primeros sondeos lo situaban en torno al 20 por 100; los últimos, referidos a 1999, encuentran un índice cercano al 40 por 100 de los escolares. Además, en líneas generales, la proporción de agresores suele ser superior a la de víctimas, en una relación cercana a dos a uno, lo que sugiere que los bullies suelen actuar en grupo. En cuanto a los sujetos víctimas, suelen mantener esta condición casi un

curso escolar de promedio. Su ascendencia social es mínima, apenas se relacionan con sus compañeros y, en la mayoría de los casos, son alumnos aislados, cuando no rechazados por el resto del grupo.

Generalmente los agresores actúan en grupo y las víctimas están aisladas. Se puede decir que en las escuelas existe más cantidad de agresores que de víctimas.

Con frecuencia el profesorado y las familias desconocen la situación de acoso por la que están pasando los estudiantes. Olweus (1998, p. 38) menciona: “Se puede concluir que los padres de los alumnos víctimas de agresiones y, en particular, de alumnos que intimidan a otros, tienen relativamente poca conciencia del problema y sólo hablan de él con sus hijos en contadas ocasiones”. Es necesario conocer con profundidad esta problemática para poder detectarla antes de que la situación sea grave y se salga de control.

La influencia de la violencia escolar es múltiple. Las situaciones de agresión, victimización y bullying son responsabilidad de todos: la sociedad, la familia y la escuela. Todos los implicados deben trabajar en conjunto y coordinación para afrontar y prevenir este problema.

Cerezo Ramírez (2001), Díaz-Aguado (2006), Harris y Petrie (2006), Latorre y Muñoz (2001), Monclús et al. (2004) y Olweus (1998) determinan algunos indicadores del acoso escolar:

- *Es una acción negativa e intencionalmente dañina*, cuando alguien hiere, intimida o agrede a alguien puede tener consecuencias muy graves para un estudiante determinado que termina convirtiéndose en la víctima.
- *Se produce de forma repetida*, ocurre durante un tiempo prolongado, teniendo en cuenta la intensidad, la frecuencia y la magnitud de las acciones.
- *Se produce en una relación en la que hay desequilibrio de poder*. El agresor se siente poderoso y la víctima indefensa. No puede referirse

a una pelea concreta entre dos individuos en igualdad de condiciones, edad y fuerza física o psicológica o en equilibrio social.

- *Se suele producir sin provocación alguna por parte de la víctima.*
- *Puede ser ejercido por un sólo agresor o por un grupo, lo que incrementa el sentimiento de indefensión de la víctima. Su objetivo también puede ser un único individuo o varios.*
- *Los agresores disfrutan de hacerle daño a la víctima.*
- *La agresividad puede ser física, verbal, psicológica o sexual. Física referida a agresiones al cuerpo o a la propiedad; verbal referida a insultos, motes, burlas, contestar con malos modos, hacer comentarios racistas, etc.; psicológica referida a aislamiento, rechazos, chantajes, propagación de rumores descalificadores y humillantes que pretenden la exclusión y el aislamiento del grupo, etc.; y sexual consideradas, las violaciones, intimidaciones y vejaciones relacionadas con orientaciones sexuales diferentes, grabaciones de actos sexuales, etc.*

El acoso escolar no es una agresión incidental o puntual hacia uno o varios estudiantes de manera aleatoria, son agresiones intencionales y permanentes a una víctima específica e indefensa.

Las personas que acosan e intimidan a otros no siempre son conscientes del grado que sus conductas molestan a las víctimas, pero la mayoría de ellas saben que a sus víctimas no les agrada lo que le hacen.

No todo tipo de acoso es evidente a veces es algo sutil, por ejemplo la exclusión permanente de la víctima. Este tipo de violencia es ingeniosa porque a menudo las víctimas no se dan cuenta de que están sufriendo ese acoso.

En el aula se generan una serie de relaciones grupales que mantienen o favorecen una conducta agresiva. Estas relaciones son difíciles de captar para los adultos y sólo se dan cuenta de su existencia cuando el problema ya ha tomado magnitudes considerables para las víctimas.

Las agresiones y la violencia entre los escolares adquieren distintas formas y abarcan una amplia gama de conductas que pueden concluir en maltrato personal entre iguales, en rechazo social de algún niño o niña y/o en intimidación psicológica.

En la escuela el acoso se percibe en las situaciones en las cuales uno o varios escolares toman como objeto de su actuación injustamente o agresivamente a otra compañera o compañero y lo someten por tiempo prolongado a agresiones físicas, burlas, hostigamiento, etc. Se aprovechan de su inseguridad, miedo y dificultades personales para pedir ayuda o defenderse.

Las consecuencias de este tipo de situación son complejas, debido a que no sólo están involucrados aquellos que desarrollan el proceso de intimidación, humillaciones y agresiones sino todos los demás agentes que al no participar consienten el acto o bien desconocen y en ambos casos refuerzan la acción intimidatoria no participando o consintiendo.

Cerezo Ramírez (2001) expone las variables grupales implicadas en el bullying, se destaca lo siguiente:

- *La situación sociométrica.* Cuando un individuo se incorpora a un grupo social se dan dos tendencias: el deseo de dominio y el deseo de afiliación. Cada infante se organiza en el grupo-aula y se sitúa en relación con los demás. Esta experiencia le ayuda a poner orden en el mundo que le rodea y a construir su personalidad. La experiencia es gratificante a medida que el infante se adapta y se integra al nuevo contexto. Algunos estudios sobre la vida emotiva del aula mencionan que los procesos de interacción dentro del aula vienen marcados por la popularidad de cada uno de sus miembros. En función de las elecciones o rechazos en cada grupo se pueden distinguir tres tipos sociométricos diferentes: el estudiante popular, el aislado y el rechazado o impopular. Los niños y las niñas que sufren estas situaciones desagradables buscan la manera de compensarla y hay quienes tratan de reforzar su autoestima; otros aumentan su agresividad, fanfarronean y mienten para aliviar su frustración; y en

otros casos se incrementan los sentimientos de incapacidad e inferioridad.

- *La estructura socioafectiva del grupo.* Todos los miembros del grupo por el hecho de serlo están implicados en estructuras relacionales y el grado de participación e implicación en el grupo incide no sólo en el nivel de autoestima sino en los propios resultados escolares. En los procesos de interacción los factores motivacionales y afectivos juegan un papel decisivo.
- *Su grado de cohesión.* Es el resultado de las fuerzas que empujan a sus miembros a permanecer en el grupo. Ésta aumenta conforme los integrantes se sienten atraídos entre sí. Es importante tener en cuenta si la estructura de relaciones es abierta, formando cadenas donde gran parte de los sujetos se encuentran relacionados, o por el contrario sólo se aprecian parejas y pequeños grupos yuxtapuestos entre sí y cerrados al resto del grupo. La cohesión tiene dos fuentes principales: la atracción que representan las actividades escolares para cada uno de sus miembros y la atracción que experimentan los estudiantes entre sí. Una de las manifestaciones de la integración es la imitación y la uniformidad. Existen dos factores que incrementan estas conductas: reforzar la pertenencia al grupo y la necesidad de competencia.
- *La postura que el grupo adopta ante los sujetos implicados (agresor-víctima).* Muchas conductas indeseables que se producen en el aula se adquieren y mantienen en gran parte por el refuerzo que proporcionan los propios compañeros y compañeras.

La autora enfatiza que en el acoso escolar influyen la popularidad social, la característica grupal, la integración grupal y la actuación del grupo ante las agresiones.

En todo centro escolar con mayor o menor frecuencia ocurren estos hechos. Dependiendo del contexto social y de la edad de los estudiantes tomará unas formas u otras, será más intenso o menos, abarcará a más o

menos individuos. En todo caso siempre simbolizará un abuso de poder por parte de los más fuertes que exhiben su dominación ante los demás, es decir; el esquema dominio-sumisión.

Los estudiantes agresores tienden a incluir una causa que justifica la agresión, un algo en la víctima que le hace diferente y que constituye la causa de la agresión. En palabras de los propios niños y niñas las principales causas de rechazo son pegar, insultar, estar sucio, quitar los juguetes, no querer jugar, empujar, rayar los trabajos, etc.; es decir, que está presente el maltrato, el abuso, la violencia, el hostigar, acosar, etc. Los niños, las niñas y los jóvenes aunque no utilizan el término maltrato lo saben interpretar e identificar.

La dinámica bullying se ve favorecida por una serie de factores entre los que destacan algunas características de las relaciones sociales. Parece que cuando se establece una relación de intimidación hacia otro compañero o compañera el resto del grupo opta por reforzar estas conductas o inhibirse del tema. De manera que las situaciones de abuso encuentran apoyo en el grupo mientras que para el adulto suelen pasar desapercibidas.

Un estudiante que intenta comunicar su situación de riesgo no expondrán que le están maltratando sino que se están metiendo con él o le están molestando. Es en ese momento cuando se puede identificar un comienzo de maltrato entre alumnado.

El modelo clásico de abusos entre iguales muestra el perfil de agresiones por parte un grupo a una víctima. En el caso de abusos por parte de un grupo hacia un chivo expiatorio (niño o niña que denuncia o acusa) se pueden producir diversos actos que causan un clima de miedo e inseguridad. Primero es la víctima quien la padece al verse sometida al hostigamiento de un grupo de compañeros y compañeras. Depende de la reacción de los otros si la víctima se quedará sola ante el grupo o conseguirá apoyo de algún otro amigo o amiga.

El grupo refuerza sus vínculos a través del hostigamiento compartido creando un campo de influencia de la agresión que en caso de no detenerla

a tiempo puede impregnar el clima relacional de la clase y abarcar a otros infantes.

Cerezo Ramírez (2006, p. 15-16) explica al agente bully:

Y, en relación con el bully, no conviene olvidar que frecuentemente la violencia es una forma de comunicación social, en cuanto que tiene una probabilidad muy alta de amplificar la comunicación, pudiendo servirle al “matón”, entre otras cosas, para la afirmación y defensa de la propia identidad. En este caso habrá que elaborar los significados de las conductas y buscar soluciones.

El agresor utiliza el acoso para incrementar su autoestima. Los docentes deben tratar de identificar los significados de las conductas violentas y buscar soluciones para afrontar el problema.

Se deberían controlar las relaciones entre iguales para que no alcancen niveles más altos de abusos, si se consigue que una vez comenzados los ataques la víctima sea apoyada por su grupo de iguales cercanos, si además hay una conciencia moral de actuar de que esta manera es inadmisibile y si la víctima tiene medios dentro del contexto de la escuela donde se sienta capaz de comunicar sus miedos, se pueden reducir considerablemente las situaciones de acoso escolar.

2.3.4.5. El absentismo escolar.

La violencia escolar agrava la convivencia en los centros educativos. Por lo que muchos estudiantes victimizados o con dificultades de aprendizaje se ausentan de las clases o del colegio.

En ocasiones los escolares justifican su actitud con enfermedades, problemas con algún docente o desencuentros con iguales. Es muy importante que el profesorado y las familias estén alertas e informados de los motivos de las ausencias a clases.

Estas conductas también afectan a los compañeros y las compañeras de clase, porque sirven como referencia de actuación para los estudiantes que tengan dificultades escolares.

El absentismo escolar es una expresión del deterioro de la vida en los centros educativos y está muy unido al fracaso escolar. Es un claro indicio de lo poco que atrae a los menores el modelo de enseñanza que reciben, la carencia de adecuaciones para los escolares con dificultades y la falta de seguridad escolar.

2.3.4.6. El fracaso escolar.

Muchas son las causas que pueden originar un fracaso escolar. Las principales son los trastornos de aprendizaje, los problemas emocionales y las dificultades sociales. Diversidad de investigaciones han descubierto que la inadaptación escolar es uno de los principales causantes del fracaso escolar.

El fracaso escolar es un hecho en el que influyen de forma más o menos determinante un conjunto de factores que pueden ser individuales, familiares y sociales ligados entre sí.

Muchas veces el fracaso escolar es una consecuencia de una inadaptación. Hay alumnas o alumnos con dificultades de adaptación que llegan ya con sus problemas a las instituciones escolares y otros estudiantes inadaptados se forjan desgraciadamente en ellas a lo largo del proceso educativo.

En ocasiones el estudiante inadaptado vive su situación como una dificultad de relación con el ambiente que se traduce en problemas de relación personal con el profesorado, los compañeros y las compañeras; y también en dificultades con el ambiente familiar. Al percatarse del deterioro de estas relaciones se genera en ellos una difusa ansiedad y temor ante las evaluaciones que les producen un fuerte sentimiento de inseguridad y les lleva a adelantar las más variadas formas de indisciplina.

Los individuos en general sienten el deseo de ser importantes, de gozar de la consideración y estima de las familias, del profesorado y de los iguales, ya que su inseguridad es mayor que en el adulto y su nivel de autoestima es más fácilmente vulnerable.

La baja autoestima, las dificultades de aprendizaje y socialización, y el temor a las familias o al profesorado puede fomentar y desembocar en fracaso escolar y en determinados casos en situaciones realmente preocupantes.

Es importante que las familias y el profesorado estén alertas de los cambios de conducta radicales de los estudiantes o que presenten algunos de los indicadores antes mencionados para observar a los estudiantes y descartar o confirmar la posibilidad de fracaso escolar. Si se confirma el problema es necesario que el profesorado y la familia le brinden al alumnado la ayuda necesaria para superar sus dificultades o en caso necesario se canalice a un especialista.

Las causas del fracaso escolar son muy variadas, según Gómez Gómez, A. (2009) las que más inciden son:

- A) *Inestabilidad emocional*, motivada por la deestructuración familiar y el entorno social en que viven.
- B) *Infravaloración de la tarea del profesorado*, a través de la familia y la sociedad e incluso de la misma administración.
- C) *Dificultades del profesorado para realizar una tarea eficiente*, debido a las siguientes causas:
 - *La inadecuación de los niveles* para llevar a cabo una enseñanza más individualizada.
 - *La masificación de las aulas* con una ratio de estudiantes en la que la personalización se convierte en una utopía. Es imposible que la acción del profesorado alcance a todos.
 - *Los intereses extraescolares del alumnado prevalecen sobre los del aula*, crean absentismo y producen lagunas en el conocimiento del individuo que desembocan en una situación indisciplinada y consecuentemente en el fracaso.
 - *El alumnado mayor inmerso en una sociedad* que prima los valores materiales, cuestiona los contenidos que se le dan porque

no ve una retribución inmediata y eso origina pasotismo, fracaso, etc.

- *La deficiente conexión afectiva entre profesorado y alumnado.*
- *Los desajustes derivados de una disminución física, deficiencia intelectual o anomalías de la personalidad y de la conducta.*

En el fracaso escolar pueden incidir aspectos individuales, familiares, escolares o sociales que propician dificultades en el rendimiento académico y problemas emocionales.

Monclús et al. (2004, p. 25-26) opinan acerca del fracaso escolar: “Con frecuencia existen grupos y personas que son excluidas del sistema escolar, y procesos característicos de la cultura escolar como por ejemplo el de estigmatización condenan a un importante número de alumnos al fracaso escolar”.

Las instituciones académicas son excluyentes con los estudiantes que no se adaptan a su sistema educativo o no se ajustan a sus normas.

El profesorado debe concienciar a las familias del estado emocional del infante, mantener un intercambio con ellos para llevar a cabo una estrategia común y favorecer en lo posible la estabilidad emocional de los estudiantes. Los docentes también deben favorecer el equilibrio afectivo mediante técnicas de dinámicas de grupos, juegos, etc.

Gómez Gómez, A (2009) y Vázquez, Jarabo y Araujo (2004) plantean algunas estrategias para prevenir y tratar el fracaso escolar:

- ❖ *El profesorado debe unirse para revalorizar su estatus profesional mediante el trabajo coordinado, eficiente, innovador, adaptado al grupo-clase y evitando el desánimo y el estrés.*
- ❖ *Utilizar agrupamientos flexibles en los que cada escolar avance en función de su ritmo y capacidades de aprendizaje.*
- ❖ *El docente debe manifestar respeto, comprensión y amor a todos sus estudiantes evitando las etiquetas o atribuciones negativas.*

- ❖ *Integrar a los infantes con dificultades en grupos reducidos de compañeros y compañeras con los que se sientan cómodos los animen y ayuden en las actividades. El moldeado es uno de los aprendizajes más sencillos y rápidos realizándose mediante equipos, grupos de trabajo o parejas con tarea común.*
- ❖ *Buscar actividades interesantes y darles un enfoque práctico.*
- ❖ *Darle a los niños y las niñas la posibilidad de que elijan una actividad sobre varias, que sean ellos quienes las realicen y les den forma ayudando a otros iguales a los que ellos dirigirán.*
- ❖ *Evitar los comentarios negativos hacia los estudiantes con dificultades.*
- ❖ *Incrementar la autoestima con el afecto, el estímulo y el refuerzo de la familia y el profesorado.*
- ❖ *Intentar que el infante asuma responsablemente su situación de desventaja, entienda que es normal tener fallos y equivocaciones y que debe admitir sus deficiencias con naturalidad.*
- ❖ *Diseñar un plan de intervención para ayudar y regularizar al alumnado. El plan puede ser aplicado por algún docente en el que confíe el estudiante.*

Para afrontar el fracaso escolar los docentes deben de trabajar en equipo, adecuar las enseñanzas al contexto escolar y al grupo, coordinarse con las familias e integrar a los estudiantes con dificultades emocionales, académicas o sociales.

Los docentes deben reflexionar acerca de todos estos aspectos para tratar de evitar conductas o acciones que puedan incrementar el fracaso escolar y deben hacer lo necesario para lograr que el alumnado supere sus dificultades.

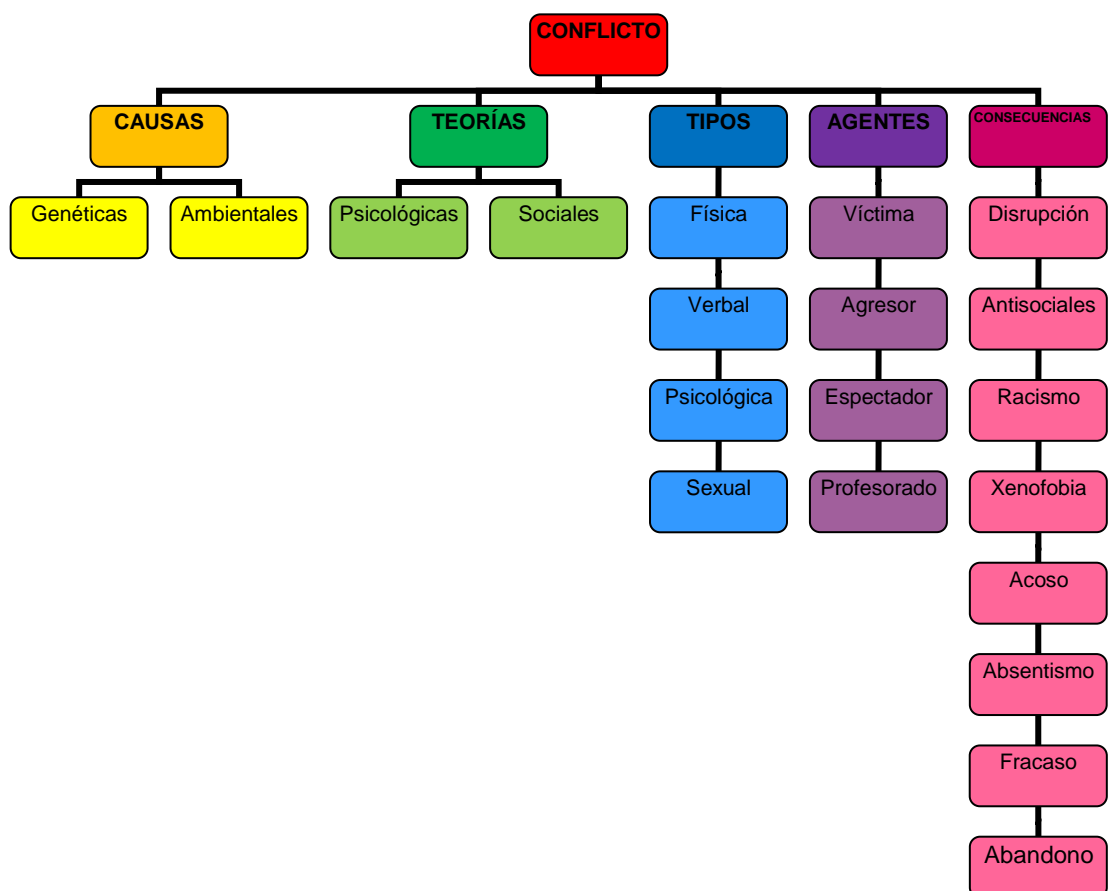
2.3.4.7. El abandono escolar.

Abandono escolar es el hecho de no concluir el nivel de estudios mínimo o básico. El abandono escolar, como ya se ha mencionado, puede estar influenciado por carencias económicas, falta de accesibilidad entre el hogar y la escuela, dificultades de aprendizaje, falta de adaptación y seguridad escolar.

Los efectos de un abandono escolar prematuro son graves. El más evidente es que el escolar no consigue finalizar la educación obligatoria. Este hecho le puede impedir el acceso a una posterior formación y puede tener consecuencias personales serias. Hay que tener en cuenta que es la cualificación mínima exigible en su sociedad. Es posible que sólo pueda acceder a trabajos poco remunerados y bajo condiciones precarias.

2.4. Síntesis del capítulo.

El siguiente esquema enfatiza los aspectos centrales del capítulo.



La violencia no es un comportamiento natural, es una conducta aprendida mediante la socialización. La violencia es sólo una de las posibles respuestas a un conflicto. Se considera un acto violento dependiendo de la intención y de la cultura en que se realiza.

Un acto violento implica la existencia de una asimetría entre los rivales. Existe violencia cuando un individuo impone su fuerza, su poder y su estatus en contra de otro de forma que lo dañe, lo maltrate o abuse de él, siendo la víctima inocente de cualquier argumento o justificación que el agresor aporte.

En la violencia influyen factores genéticos y ambientales. Existen dos tipos de teorías que explican el comportamiento violento:

- *Psicológicas*: explican la existencia de la agresividad como un componente adaptativo de la naturaleza humana, pero también mencionan que los individuos disponen de capacidades que pueden modificar esos patrones. Las teorías activas ponen el origen de la agresión en los impulsos internos. Los factores causales a los que hace referencia son: problemas biológicos, déficits cognitivos y personalidad agresiva. La violencia no puede justificarse a partir de las predisposiciones de la naturaleza humana.
- *Sociales*: son las influencias violentas o agresivas que el infante percibe en el medio donde se desenvuelve y serán determinantes en función del tiempo que estén expuestos, de lo significativo o del nivel de afectividad con el vínculo que sea agresivo. El factor social es el más determinante y el único susceptible de cambio. Algunos aspectos que influyen en la violencia son: el entorno social, los medios de comunicación, los videojuegos, la familia y la escuela.

Para que la violencia llegue a instalarse como habitual se debe dar la conjunción de varios factores.

La violencia escolar es el reflejo de la violencia en la sociedad. Algunos factores a los que se atribuye la violencia escolar son:

- *Físicos.* Defectos o apariencia descuidada.
- *Psíquicos.* Relacionados con alguna deficiencia o atributo psíquico negativo.
- *Sociales.* Pertenecer a un determinado colectivo, dificultades en las habilidades sociales, tener una apariencia o actitudes que se relacionan con el género opuesto o tener una opción sexual diferente.

Existen diferentes formas de agresión porque hay diferentes reacciones ante la frustración. Los principales tipos de agresiones escolares son:

- *Física.* Son agresiones dirigidas hacia un objeto o hacia una persona con la finalidad de someterla a la voluntad del agresor.
- *Verbal.* Son verbalizaciones que indican falta de respeto por los derechos del otro. Es muy habitual y suele pasar desapercibida por el agresor y los espectadores. El único consciente a veces es el agredido.
- *Psicológica.* Es cualquier acción que produce daño mental o emocional al niño o a la niña. Tiene el propósito de intimidar a las víctimas para obligarlas a actuar en contra de su voluntad. Este tipo de violencia es una de las que puede pasar más desapercibida, debido a que no deja marcas físicas, pero es una de las que deja secuelas más perjudiciales en los individuos.
- *Sexual.* Es cualquier forma de contacto físico sexual realizado con violencia, intimidación y sin consentimiento. También se incluye la seducción verbal explícita, la realización de un acto sexual o masturbación en presencia de un menor y la exposición de órganos sexuales a los niños y a las niñas.

Los agentes son las personas que participan y producen un efecto en un fenómeno, en este caso la violencia escolar. Los agentes escolares involucrados en la violencia escolar son:

- ❖ *Víctima*. Tienen una baja popularidad entre sus iguales y producen el rechazo suficiente para no recibir su ayuda. Existen dos tipos de víctima: la pasiva y la activa.
- ❖ *Agresor*. Son individuos que intimidan y provocan la agresión, suelen ser impulsivos, tener buena capacidad para justificarse y dominar la situación, tienen cierta popularidad entre sus iguales y poca conciencia moral de sus actos. Parece que el dolor de sus víctimas le produce satisfacción y siente poca empatía o preocupación por las víctimas que generalmente son las mismas durante largos periodos de tiempo. Existen dos tipos de agresores: los activos y los socialmente indirectos.
- ❖ *Espectador*. Son personas que observan impunemente, no agreden pero tampoco defienden a la víctima de sus agresores. Su papel es muy activo en la violencia escolar, ya que pueden reforzar, castigar o rechazar las conductas de los agresores. Son estudiantes que tienen una autoestima y unas relaciones adecuadas, se dejan influenciar por los demás, manifiestan indefensión, indiferencia o justifican las agresiones y tienen buenas relaciones con los adultos. Los espectadores no defienden a la víctima o refuerzan indirectamente a los agresores para que éstos no los agredan y mantienen en silencio las agresiones por no ser considerados delatores.
- ❖ *Profesorado*. Generalmente los docentes al presenciar una situación agresiva intervienen inmediatamente mediante reprimendas o castigos hacia el agresor, pero no ayudan a las víctimas ni a los espectadores. Los docentes pueden contribuir en el proceso de eliminación de los roles: agresor, víctima y espectadores presentes en toda escena violenta.

Las consecuencias negativas de la violencia escolar son todas las conductas antisociales y las situaciones disruptivas escolares que causan estrés en el profesorado. Para el docente estos sucesos pueden significar grandes impedimentos para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. La disrupción y las agresiones escolares proporcionan un

campo propicio para la violencia. Algunas consecuencias negativas de las agresiones escolares son:

- *Conductas disruptivas.* Son conductas que impiden el desarrollo normal de la clase. El ambiente escolar se disocia porque las conductas individuales no se adecúan a las expectativas grupales o porque no existe un punto de encuentro entre lo que los docentes desean enseñar y lo que los estudiantes están dispuestos a aprender.
- *Comportamientos antisociales.* Son comportamientos que quebrantan las normas sociales y perjudican los derechos de los demás. Los casos más graves de este tipo de conducta se pueden hacer delictivos.
- *Racismo y xenofobia.* Son acciones violentas de cualquier tipo, contra determinadas personas por el simple hecho de pertenecer a otra étnica, colectivo o país. Estos tipos de violencia son motivados por estereotipos y prejuicios.
- *Acoso escolar.* El acoso escolar no es una agresión incidental o puntual hacia uno o varios estudiantes de manera aleatoria, son agresiones intencionales y permanentes hacia una víctima específica e indefensa. Puede representar un gran daño psicológico, social y físico para el estudiante que lo sufre, lo ejerce o lo contempla. Generalmente los agresores actúan en grupo y las víctimas están aisladas.
- *Absentismo escolar.* La violencia escolar agrava la convivencia e incrementa la falta de asistencia al centro escolar debido a que los estudiantes, especialmente las víctimas, se encuentran en un ambiente negativo y hostil.
- *Fracaso escolar.* Hay estudiantes que antes de ingresar a la escuela ya tienen dificultades de adaptación y otros escolares inadaptados se forjan desgraciadamente a lo largo del proceso educativo. Gran parte de los centros escolares son excluyentes con los estudiantes que no se adaptan a su sistema educativo.

- *Abandono escolar.* Es el hecho de no concluir el nivel de estudios mínimo o de educación básica obligatoria. Este hecho le puede impedir a las personas el acceso a una formación posterior y pueden tener menos oportunidades de acceder a trabajos bien remunerados.

3. EL TRATAMIENTO EDUCATIVO DE LOS CONFLICTOS Y LA VIOLENCIA.

Hay niños o niñas para los que las reprimendas y la acción educativa integradora de una escuela no cubren sus necesidades afectivas e inciden en su conducta perturbadora, denominado el infante imposible. Es aquel que representa un problema de conducta para el profesorado, muestra hostilidad hacia los adultos y tras diferentes intervenciones no disminuyen sus problemas sino que perduran.

Fernández (2004, p. 139) menciona que esos niños y niñas son propensos a presentar diferentes indicadores:

- Salud-posible problema congénito.
- Personalidad-dificultades temperamentales.
- Clase social-factores sociales.
- Factores familiares.
- Relaciones con sus iguales.
- Relaciones con hermanos.

Hay factores de protección y factores que propician dichas conductas de riesgo. El tratamiento por parte del especialista consistirá en una mejora si se examina al estudiante en una múltiple problemática. Frecuentemente en los menores etiquetados como difíciles no se perciben los pequeños intentos de mejorar aunque los hubiera.

Silva (2004, p. 74) aconseja un procedimiento para determinar la técnica adecuada para cada infante:

Se debe tener en cuenta que no todos los niños son iguales, por lo que no se pueden establecer unas normas de seguimiento iguales para todos, sino que se deben ir probando técnicas que mejor se ajusten a las características de cada uno para la resolución de conflictos. Cada alumno es una persona individual, con su propio modo de pensar y actuar, y con un entorno y un pasado concreto.

Los profesionales pueden optar por probar un método de disciplina, si no funciona hay que dejarlo a un lado, probar con otra forma y si funciona continuar utilizándola.

Las nuevas tendencias en el tratamiento de problemas conductuales tienden a centrarse en generar el autocontrol del alumnado, la responsabilidad y la reflexión sobre su propia conducta. Estos programas siempre tienen que estar a cargo de terapeutas especialistas que tienen que evaluar a la alumna o al alumno, decidir qué programa implementar, hacer un seguimiento y evaluar sus resultados.

El comportamiento agresivo del infante es una conducta aprendida y como tal se puede modificar. El objetivo es que el niño o la niña desaprendan la conducta inadecuada y adquieran la conducta adaptativa.

En este capítulo se expone la importancia de enseñar habilidades sociales y las principales técnicas utilizadas para la modificación de la conducta, se organizan en adecuadas y en menos recomendables.

3.1. Algunas técnicas consideradas adecuadas para el tratamiento de la violencia.

3.1.1. *La disciplina.*

Uno de los objetivos de las medidas disciplinarias es enseñar a respetar ciertos límites. El respeto de dichos límites mejora cuando las normas son claras y coherentes, han sido elaboradas por todos los miembros de la comunidad de un contexto específico y se aplican según unos principios previamente aceptados.

La organización “Los niños en su casa” (2007, p. 1) explica: “La disciplina se enfoca en la idea que los niños son responsables por sus acciones y determinan un método en que el niño sabe con claridad lo que no se permite”. La disciplina es una buena forma de estimular los cambios de conducta a largo plazo porque proporciona oportunidades de aprendizaje.

La impunidad ante las faltas o agresiones genera sentimientos negativos o más violencia. La eficacia de los límites se reduce cuando las transgresiones graves quedan impunes.

La sanción debe contribuir a diferenciar agresores y víctimas, superando distorsiones. La impunidad genera violencia o transgresión debido a que los transgresores, y los que se identifican con ellos, la interpretan como un apoyo implícito. Esto hace que las víctimas sufran lo que ellas mismas describen como una nueva victimización. Una de las funciones de la sanción es establecer con claridad quién es el culpable y quién no lo es, enseñando a asumir responsabilidades a quién las tiene y a no sentirse culpable a quién no lo es.

Es conveniente que la sanción tenga un carácter de reparación del daño que satisfaga a ambas partes y que no sea humillante para el sancionado tratando de evitar el resentimiento. La sanción más adecuada es la que repara el daño causado y hace consciente al agresor de sus actos.

La disciplina debe favorecer cambios cognitivos, emocionales y conductuales en la dirección de los objetivos educativos y estimulando la capacidad de adopción de perspectivas. Los procedimientos de disciplina deberían ayudar a que el violento se ponga en el lugar de la víctima, entienda lo destructivo o inadecuado de su conducta, se arrepienta de haberla utilizado, intente reparar el daño originado y desarrolle alternativas constructivas para no volver a recurrir a ella en futuras situaciones similares.

El respeto a los límites mejora cuando se aprenden habilidades no violentas de resolución de conflictos. Los jóvenes que son violentos suelen tener alteraciones en el procesamiento de la información por el que se analizan y resuelven los problemas interpersonales en la vida cotidiana.

3.1.2. Las recompensas-halagos.

Se pueden generar situaciones de recompensa para favorecer actitudes positivas y para valorar a aquellos infantes que siguen las normas. Las recompensas pueden ser halagos, premios, méritos, etc. en definitiva la obtención de una mejora por las buenas acciones.

El halago también es un juicio de valor puesto que califica las acciones en buenas y malas, sobre todo un método manipulativo que no

permite que el estudiante tome decisiones sobre sus propias acciones al tener condicionantes externos cuya estimulación le obliga a actuar de una u otra forma.

Esta propuesta intenta erradicar la arbitrariedad que suele darse en los castigos al no existir una conexión entre el acto disruptivo o la infracción, la norma y el castigo.

Una de las mayores dificultades para el profesorado es trazar el límite entre castigo y consecuencia, y generar alternativas lógicas al mal comportamiento. La metodología más idónea para indagar sobre posibles consecuencias lógicas es ponerse el adulto en la mente del alumno o la alumna y proyectar cuál sería la consecuencia lógica a algunos hechos. Siempre habrá que mantener la dignidad del alumnado por encima de todo e intentar que tenga de alguna forma control de la situación y sienta que él pueda hacer algo para que aquello no vuelva a ocurrir.

Se debe tener cuidado con los reforzadores negativos, debido a que las conductas agresivas se mantienen por los reforzadores posteriores, por lo que se trata de suprimirlos, ya que si las conductas del infante no se refuerzan terminará aprendiendo que sus comportamientos agresivos ya no tienen éxito y dejará de hacerlos. El coste de respuesta consiste en retirar algún reforzador positivo posterior a la emisión de la conducta agresiva.

3.1.3. La solución de conflictos sin violencia.

La capacidad de relacionarse de una persona depende de las experiencias que vive. El tipo de de relación que mantiene con los demás se pone de manifiesto principalmente en situaciones de conflicto.

La comunicación es un elemento fundamental en los conflictos, debido a que en el origen de muchos conflictos se encuentra una mala comunicación. Boqué et al. (2005) manifiesta que la mala comunicación es fuente de numerosos problemas porque impide la construcción compartida de significados, distanciando así a las personas y a los grupos.

Cuando una persona malinterpreta lo que otra ha querido decir y reacciona defendiéndose ante lo que considera una ofensa, aumenta la tensión del conflicto y están más lejos de solucionarlo. Por el contrario, cuando dos individuos en conflicto pueden establecer una comunicación eficaz y clara pueden descubrir que realmente no existía un problema o que era pequeño y de fácil solución. Incluso si un problema es importante una comunicación de calidad puede ayudar a las partes involucradas a encontrar soluciones que satisfagan a ambos.

Johnson y Johnson (2002, p. 35) afirman que la solución de conflictos comunitaria ha formado parte de la vida social durante muchos siglos:

Los programas modernos de resolución de conflictos subrayan la mediación entre iguales, una técnica que encontramos en muchas culturas. En la antigua China se practicaba el método confuciano de resolver disputas mediante la persuasión moral y el acuerdo. En Japón el líder de la aldea utilizaba la mediación y la conciliación con el mismo propósito. En algunas regiones de África se realizaban reuniones o “asambleas” de vecindario, y un miembro respetado ayudaba a los disputantes a resolver su conflicto sin recurrir a un juez o árbitro, y sin aplicar sanciones.

La prevención de la violencia es un tema que ha preocupado a la sociedad desde sus inicios y cada cultura ha adoptado estrategias específicas para el tratamiento de sus problemas. Cada vez más las técnicas evolucionan, son más sofisticadas y efectivas, y se llevan a cabo en contextos más formalizados y estructurados.

Jares (2001, p. 125) habla acerca de la técnica de solución de conflictos:

No podemos obviar que cada situación conflictual tiene sus peculiaridades y que la resolución positiva del conflicto no depende únicamente del conocimiento de determinadas técnicas o procesos que, en cambio, sí pueden ayudarnos a entender y a poder intervenir en los mismos de forma más eficaz, o al menos con más probabilidades de que así sea.

La solución de conflictos es una técnica que se puede aprender y ofrece indicadores para poder gestionar mejor los conflictos, pero no garantiza que los conflictos se solucionen satisfactoriamente en todos los casos.

Es importante enseñar a los estudiantes a resolver adecuadamente los conflictos, especialmente en los contextos deprimidos, debido a que la escuela puede representar la única oportunidad para que el infante aprenda a tratar los conflictos sin violencia.

Las situaciones conflictivas escolares tienen su lado negativo y positivo siempre que no rebasen el límite de lo que un infante puede y debe soportar. Si este suceso alcanza los límites las familias deben intervenir.

Vega-Hazas (2009, p. 156) menciona algunos aspectos positivos de los conflictos y las consecuencias negativas de que los infantes carezcan de estas experiencias:

Sirve para educar, sea para agradecer lo bueno y corresponder, sea para saber reaccionar y sobreponerse a lo negativo. Prepara para la vida. Por el contrario, si nunca hubiera sobresalto alguno, cuando a esos niños lleguen en la edad adulta los problemas de verdad, no solo no estarán preparados para afrontarlos, sino que ni siquiera comprenderán que les ocurra a ellos, y así tendremos como resultado unas personas inadaptadas, y, en el peor de los casos, resentidas.

Desde una perspectiva positiva los conflictos desarrollan las capacidades del individuo, le ayudan a enfrentar los obstáculos, a superar sus problemas y los prepara para vivir en sociedad. Desde otra visión los conflictos generan sentimientos negativos lo que puede llevar a algunas personas a agredir a quien perciben como su rival.

Algunos estudios destacan las estrategias de solución de conflictos que utilizan los estudiantes víctimas de agresiones de educación infantil:

- ❖ Casi siempre, para resolver sus problemas, niños y niñas utilizan los únicos recursos de los que disponen: la agresión, ya sea verbal o física, o la inhibición y retirada. Sólo algunas veces nos encontramos con niños y niñas que, autónomamente y por propia iniciativa, siguen otras pautas. Esta realidad puede llegar a ser grave en contextos socioculturales desfavorecidos, con serios déficits de

sociabilidad. En este contexto, sólo en la escuela se podrán encontrar caminos que ayuden a la construcción de competencia social (Aguirre et al., 2005, p. 55).

- ❖ Los alumnos tienen distintas ideas sobre cómo se resuelven los conflictos. Algunos se basan en el dominio físico por medio de amenazas y violencia. Otros emplean el ataque verbal, la indiferencia, ceden o replican al otro en sus mismos términos. Son muchos los procedimientos que pueden crear el caos en un aula. Este caos se reduce si los alumnos tienen una orientación común, de modo que respetan las mismas normas y siguen los mismos procedimientos para la resolución de conflictos (Johnson y Johnson, 2002, p. 34).
- ❖ Ortega Ruiz (2008) opina que primero los infantes víctimas recurren a los adultos, segundo responden a la agresión, piden ayuda a un igual, salen corriendo y lloran; y tercero se someten a los agresores.
- ❖ “Los alumnos no saben la forma de negociar una solución. Si se les dejara solos sus soluciones dependerían de quién es el más fuerte o agresivo” (SEP, s.f., p. 5).

La mayoría de los infantes utiliza la agresión en la resolución de los conflictos o la indefensión. Son muy pocos los niños y niñas que utilizan estrategias adecuadas para tratar los conflictos. Los adultos deberían enseñar a los infantes estrategias sin violencia para el tratamiento de los conflictos.

Las consideraciones que los adultos tienen sobre el pensamiento infantil pueden ser los principales obstáculos que impiden la enseñanza de estrategias positivas de solución de conflictos. Roffey y O’Reirdan (2004, p. 165) expresan:

Las diferentes etapas de desarrollo que se aprecian en los niños de la clase de infantil suponen diferencias de nivel de comprensión “moral”. No obstante, la mayoría se encontrará todavía en el nivel en que las reglas se cumplen porque “los papás o la maestra lo dicen y porque puedes tener problemas si no lo haces”.

Generalmente los adultos realizan juicios sobre las conductas que emiten los infantes más en relación con las consecuencias o castigos que con las intenciones o la prevención de los riesgos. Frecuentemente el infante ante una conducta inadecuada escucha reproches o reprimendas de los adultos, pero no dialoga con ellos de las razones que tienen para considerar

alguna conducta como inadecuada, por lo que el infante no interioriza los porqués ni tiene la oportunidad de expresar los motivos que lo llevaron a cometer dicha acción.

Para resolver cualquier conflicto de forma positiva es necesario saber gestionar las emociones y el intelecto. Aguirre et al. (2005, p. 57) opina:

Consideramos dos fases en el proceso de resolución de conflictos: la comprensión del problema y la búsqueda de vías de solución. En ambas fases intervienen factores cognoscitivos, emocionales y morales que ayudarán, o no, a resolver el conflicto según sea competente o no en ellos.

Para la mayoría de los infantes es muy difícil poner en práctica las técnicas de resolución de conflictos. Sin embargo, la clave para controlar positivamente las emociones es tener conciencia de ellas. Los niños y las niñas al hablar de su propia vida emocional manifiestan mejor autocontrol de sus emociones y disminuyen sus reacciones agresivas.

La educación familiar es determinante en las estrategias utilizadas para la resolución de conflictos. Vázquez, Jarabo y Araujo (2004, p. 164) dicen: “El sistema familiar adquiere gran importancia en la resolución de los conflictos, ya que desempeña tareas esenciales a la hora de definir y ser marco de referencia de las conductas a seguir por los miembros que la componen”.

A través de los modelos familiares los infantes construyen su personalidad, asimilan las técnicas de tratamiento de los conflictos que utilizan sus progenitores y las reproducen en los contextos en que se desenvuelven.

En los centros educativos el profesorado y el alumnado pierden gran cantidad de tiempo en los conflictos manejados de forma negativa o destructiva. SEP (s.f., p. 20) aporta: “Me parece que estamos de acuerdo en que si los estudiantes supieran como resolver sus conflictos de una mejor manera, menos conflictos se harían violentos, sin mencionar todo el tiempo que ahorraríamos en clase”.

A pesar de que muchas investigaciones exponen que la gestión constructiva del conflicto aumenta la productividad en el aula, los docentes reciben poco entrenamiento en la utilización del conflicto con fines didácticos o en la enseñanza del manejo de conflictos.

Johnson y Johnson (2002) sostienen que los problemas de disciplina alteran la armonía en las escuelas y para abordarlos las instituciones principalmente actúan:

- *Recompensas y castigos externos administrados por los adultos.* El personal observa y controla las conductas, determina los límites de lo aceptable y obliga a los estudiantes a poner fin a las acciones inadecuadas. Estos programas enseñan implícitamente que para resolver los conflictos hay que recurrir a un adulto o a una figura de autoridad. Sólo dan resultado mientras el alumnado está bajo vigilancia.
- *Autorregulación y solución de conflictos gestionados por los propios estudiantes.* Enseñan la autorregulación y capacitan para actuar de manera socialmente aprobada incluso en ausencia de controles externos. Si se pretende que los estudiantes aprendan a regular su conducta es preciso que tengan la oportunidad de tomar decisiones acerca del comportamiento correcto y que puedan llevarlas a la práctica. Permitir que los estudiantes participen en la resolución de las cuestiones que los afectan promueve en ellos una sensación de control y autonomía.

Las instituciones educativas generalmente utilizan métodos y refuerzos externos al individuo para controlar sus comportamientos y tratar los conflictos. Pocas veces enseñan a los estudiantes a autocontrolarse y estrategias adecuadas de solución de conflictos. Casi nunca les dan la oportunidad de aplicar esas técnicas aprendidas para tratar sus propios conflictos escolares.

3.1.3.1. Niveles en el tratamiento de los conflictos.

Los conflictos son procesos dinámicos que presentan rasgos comunes de cualquier contexto. El conflicto genera sentimientos negativos por la confrontación de intereses. Sin embargo, cuando las personas tienen un adecuado autocontrol, se han tranquilizado y han reflexionado, se puede comenzar el proceso de solución.

Boqué et al. (2005) y UGT y Comisiones Obreras (2009) exponen algunas fases que hay que tener en cuenta para la resolución del conflicto:

- *Inicio*. Un motivo de desacuerdo que se traduce en antagonismo hacia la otra persona o grupo hasta que se confunde al otro con el problema porque se piensa que la otra parte bloquea o intenta bloquear la consecución de sus objetivos, necesidades o expectativas, y los sentimientos promueven la huida o el ataque potenciándose en forma de espiral violento.
- *Escalada*. Se producen amenazas y coacciones, no se habla con el otro sino del otro, aumenta la desconfianza, la relación se endurece, proliferan los problemas y otras personas se involucran en el conflicto, finalmente nace un sentimiento de impotencia y de descontrol de la situación.
- *Estancamiento*. Una vez alcanzado el punto máximo de intensidad las personas afectadas advierten que no tienen suficientes recursos para “vencer” y que no superarán la situación sin la cooperación de la otra parte, no obstante cuesta mucho dar el primer paso y es posible que el período de estancamiento se alargue.
- *Desescalada*. Las personas son plenamente conscientes de que se encuentran en la misma situación y deberán restablecer la comunicación, plantear sus objetivos y cooperar para que todos consigan lo que realmente necesitan. La conceptualización que cada uno se haga del conflicto será determinante de las reacciones ante el conflicto. Estos elementos incrementan las posibilidades de encontrar vías de solución compatibles o incrementar los sentimientos negativos

que suman al tamaño objetivo de la situación o del problema conflictivo.

- *Transformación.* Arreglar constructivamente los conflictos produce cambios en la situación y en las relaciones entre las personas abriendo paso a contextos renovados.

El conocer las fases del tratamiento de los conflictos ayuda a comprender los comportamientos de las personas que se consideran rivales y a prever estrategias para solucionar eficazmente los conflictos.

La mayoría de las personas tienen miedo a los conflictos y tienden a evitarlos. Cuando se tiene miedo de enfrentarse al conflicto es porque se tiene miedo de enfrentarse a la realidad por temor a sus consecuencias, debido a que las personas son testigos de lo mal que terminan muchos conflictos o lo han experimentado, por lo que prefieren ocultarlos y fingir que no existen o que no son importantes. También se puede sentir temor a la sensación de quedar al descubierto, parecer débiles o frágiles si comunican los sentimientos.

Generalmente cuando dos personas están siempre de acuerdo una de ellas (o las dos) no tienen razón y la otra se deja influenciar. Dejar conflictos sin solucionar es crear incomunicación y es posible que se incrementen en un futuro los problemas.

Gil Cantero, F. (2000, p. 51) menciona que es fundamental enseñar a los estudiantes la solución de conflictos:

De este modo, es preciso establecer, por un lado, varios tipos de prácticas en las que todas o su mayoría se aproximen al hábito que se desea adquirir y, por otro, diversas clases de climas en las que estén implicadas situaciones con cierto grado de incertidumbre y donde el niño tenga que resolver correctamente qué puesta en acción de hábitos sociales es la más ajustada al momento.

Es importante que todos los centros escolares enseñen y les den a los estudiantes la oportunidad de solucionar sus conflictos sin violencia, debido a que los infantes que no tienen entrenamiento en el manejo de los conflictos emplean sus propias técnicas que suelen ser inadecuadas. Por el contrario, los conflictos bien gestionados mejoran el desempeño, la

confianza en sí mismo, la cooperación, el razonamiento, la capacidad de autocontrol, a superar la adversidad, dan la oportunidad de ver con más claridad un problema, generan nuevas ideas, motivan el cambio para mejorar, ayudan a madurar y a mantener relaciones sociales de mejor calidad.

El profesorado debe tratar de investigar las causas de los comportamientos agresivos de los escolares, ya que hay infantes insatisfechos que van a buscar problemas a la escuela porque tienen problemas en su casa que los perturban. El docente debe hablar con tranquilidad con el estudiante para hacerle saber que sabe que él no se encuentra a gusto y facilitarle alguna manera de expresar su insatisfacción en un medio seguro.

3.1.3.2. Negociaciones para la resolución de los conflictos.

Para tratar cualquier conflicto sin violencia es necesario saber controlar las emociones y los sentimientos. Para la mayoría de los infantes es muy complicado aplicar algunas técnicas cognoscitivas de resolución de conflictos. Detenerse y tranquilizarse es el primer paso para tratar los conflictos. Cuando los estudiantes perciben que el profesorado comprende su derecho de sentirse enojados, pero que existen alternativas positivas de transmitir sus disconformidades, aprenden técnicas de autocontrol, de relajación, de introspección o de inhibición de respuestas motoras impulsivas.

El conflicto puede ser positivo siempre que tenga una base real y se mantenga dentro de ciertos cauces. No es positivo el conflicto gratuito e innecesario. Las discrepancias pueden ser enriquecedoras cuando no desembocan en confrontación. Hay discrepancias que tienen base real y deben aceptarse como oportunidades para encontrar mejores soluciones a los problemas.

Se deben buscar vías de acuerdos de forma constructiva, de manera que la discrepancia pueda resolverse en el plano racional y no se dañe el plano emocional. El modo de manejar el conflicto depende de la importancia que tenga para el individuo la meta y la relación con la otra persona involucrada.

Antes de determinar una posición para solucionar un conflicto el individuo realiza una escala jerárquica del problema y define alguna estrategia. Es conveniente saber que las personas están dotadas de una racionalidad limitada y que no todo lo que proponen con claridad puede ser percibido de igual forma por la otra parte.

Las discrepancias deben exponerse mediante información y datos objetivos tratando de llegar al entendimiento. Los sentimientos deben de expresarse con serenidad. Es importante analizar la postura o la solución que sería deseable de cada una de las partes, que no y por qué no. Si ambas partes hacen lo mismo probablemente puede encontrarse un acuerdo aceptable.

Las discrepancias son muy difíciles de resolver porque los implicados no discuten sobre lo mismo sino que cada uno discute de algo distinto, debido a que cada persona hace referencia a los elementos psicológicos y relacionales del conflicto, y también a los que están implicados en la situación y el rol que juegan.

Aguirre et al. (2005), Boqué et al. (2005), Díaz-Aguado et al. (1996), Johnson y Johnson (2002), Leatzow et al. (1985), Roffey y O'Reirdan (2004) y UGT y Comisiones Obreras (2009) plantean que al tratar un conflicto de intereses se deben dar los pasos siguientes:

- *Clarificación del problema.* El problema es el asunto concreto, los temas, los hechos y las cuestiones que marcan las distancias entre las personas o grupos enfrentados. Cuando todos los implicados en la situación conflictiva identifican y comprenden el problema pueden discutir las posibles soluciones. Por eso se deben averiguar los verdaderos intereses y necesidades que intervienen en la cons-

trucción del conflicto. El dejar algún tiempo para que cada persona exprese su percepción de los hechos, sus necesidades, intereses y sus sentimientos estimula la búsqueda de soluciones satisfactorias para todos. Es importante:

- Identificar el problema.
 - Comprender las causas.
 - Definir objetivos.
 - Comprender y hacer aflorar sentimientos y emociones.
 - Reconocer la necesidad de explicar, justificar y expresar esos sentimientos.
 - Dedicar tiempo a escuchar y a mostrar respeto por la dignidad de todos los seres humanos.
 - Ofrecer apoyo y no amenazar la autoestima.
 - Profundizar en las percepciones y conceptualizaciones de la situación y de los demás.
 - Clarificar las áreas de preocupación y los intereses específicos que separan a las personas.
 - Comprender la perspectiva del otro identificando cómo el comportamiento de los otros y la situación en general ha afectado a las personas y sus vidas. La paráfrasis ayuda a ponerse en el lugar de la otra persona.
 - Distinguir lo justo e injusto identificando principios y valores comunes.
- *Búsqueda de posible soluciones.* A través de una tormenta de ideas se recopilan todas las posibles soluciones. Hay que animar a los estudiantes a que aporten las ideas que se les ocurran, el docente también puede ofrecer sugerencias sin imponerse a los escolares. Es necesario:

- Establecer criterios y procesos mutuamente aceptables de toma de decisiones.
- Proponer las soluciones explicando las razones. Si se piensa que los fundamentos no son válidos se tienen que señalar las inadecuaciones en su planteo.
- Evitar obstáculos y elaborar soluciones creativas.
- Definir adecuadamente el conflicto.
- Establecer los objetivos y ordenarlos según su importancia.
- Diseñar las posibles soluciones al conflicto y valorar cada una de ellas teniendo en cuenta las consecuencias positivas y negativas.
- *Elección de una solución.* Cuando todos los participantes en el proceso de resolución creativa de los problemas coinciden en que ya se han puesto suficientes alternativas empieza el proceso de elección. Para ello se discute cada una de las sugerencias. La discusión continúa hasta que se llega a un acuerdo. Se recomienda considerar:
 - El éxito depende de que se descubra lo que la otra persona realmente desea y se le muestre como puede conseguirlo mientras uno mismo también obtiene lo que quiere.
 - Para llegar a un acuerdo sensato se deben satisfacer las necesidades legítimas de todos los participantes y ser considerado justo por todos ellos. El acuerdo debe basarse en criterios objetivos.
 - Elegir la solución que se considere mejor y elaborar un plan para llevarla a cabo.
- *Puesta en práctica.* Una vez que se considera que los escolares ya están preparados para probar la solución se les anima y se retira un poco para observar. Cuando se queda satisfecha de la forma en que los estudiantes han solucionado el problema se aleja. El profesorado sensible refuerza el éxito conseguido recordándoselo a los estu-

diantes, alabándoles y compartiendo con ellos su alegría. Es conveniente:

- Desarrollar un proceso equitativo que incluya a todos los escolares involucrados.
- Llevar a la práctica la solución elegida.
- Descubrir los patrones de comunicación que afectan a la toma de decisiones.
- Dar un feedback emocionalmente constructivo.
- Aceptar el error en que se pudo haber incurrido.
- Reflexionar sobre las causas.
- Una disposición interior real hacia el cambio para no volver a herir a la otra persona.
- Decir: “lo siento”. La otra parte puede decir: “no importa” o si considera que la disculpa no es sincera puede pedirle mayor sinceridad a la otra parte.
- Evitar el silencio emocional inmaduro o destructivo que agrava el conflicto.
- Reparar el daño si fuera posible.
- Reforzar la relación que se había dañado con algún gesto.
- Valorar los resultados obtenidos y si no son los deseados volver a poner en práctica todo el procedimiento para mejorarlos.

En el proceso de tratamiento de los conflictos es fundamental que las partes involucradas asuman que todas las personas son diferentes y que perciben las cosas de distinto modo. Deben aprender a escuchar para poder entender por qué los demás piensan y reaccionan como lo hacen. Preguntar ayuda a definir con mayor precisión las ideas. Al parafrasear se asegura que lo que se dice es exactamente lo que se ha querido comunicar. Y se deben adoptar actitudes interiores constructivas para entender a los demás,

evitando juzgarles tan críticamente, preocuparse por ellos, hacer lo que a cada uno le toca, reflexionar y buscar la mejora continua para solucionar adecuadamente los conflictos.

Expresar y controlar los sentimientos es una de las partes claves y más difíciles del tratamiento de los conflictos. Los individuos temen expresar sus sentimientos porque las otras personas pueden identificar su vulnerabilidad, los pueden rechazar o se pueden burlar. Ocultar los sentimientos puede confundir a los otros, distorsionar los juicios y obstaculizar las soluciones reconstructivas.

Serrat (2002, p. 18) plantea la estrategia SCROREA para abordar el problema de los conflictos escolares. Las siglas significan:

- *Situación actual.* Es el estado del problema, formado por todas las evidencias que se hayan recogido sobre el mismo.
- *Causas.* Son las causas que provocan el problema. habitualmente corresponden a las respuestas a la pregunta ¿por qué?
- *Repercusiones.* Son las repercusiones que previsiblemente tendrá en la comunidad educativa que el problema continúe sin resolverse.
- *Objetivos que nos planteamos.* Sería la situación deseada. En este apartado, conviene plantearse objetivos realistas para no caer en la pura utopía.
- *Recursos.* Son los recursos disponibles para hacer frente a la situación actual. Incluyen todo tipo de recursos, como los humanos, los temporales y los materiales.
- *Efectos positivos que tendrá alcanzar los objetivos.* Es el listado de todos los efectos que se conseguirán cuando se haya alcanzado la situación deseada.
- *Acción.* Es el plan de acción concreto, elaborado con todo lo dicho anteriormente, que se aplicará a nuestros centros.

La estrategia aborda todas las fases abordadas por los otros autores, pero es una manera sencilla de explicar para el profesorado y de aplicar y recordar por los estudiantes.

El desacuerdo produce sentimientos y actitudes negativas que aunque no se digan se notan. Estas discrepancias llevan a los individuos a tomar el conflicto como un enfrentamiento personal y pierden la perspectiva del problema racional.

Cuando los estudiantes no tratan adecuadamente el conflicto por sí mismos y de manera espontanea deberá pasarse a la negociación, es decir, a buscar conjuntamente acuerdos. La negociación es un proceso mediante el cual las personas, que tienen intereses compartidos y opuestos, intentan elaborar un acuerdo.

Boqué et al. (2005), Jares (2001), Johnson y Johnson (2002) y UGT y Comisiones Obreras (2009) han abordado los diferentes tipos de negociación y se clasifican en:

- *Suavizar*. Cuando la meta no es importante pero lo es la relación se renuncia al objetivo para reservarle a la relación la mejor calidad posible. Suavizar es una buena idea cuando los intereses de una persona parecen más importantes que los de la otra. Conviene suavizar con buen humor.
- *Ganar/ganar*. Esta combinación trata de encontrar una manera creativa de resolver el problema en el que ambas partes salen beneficiadas. No siempre es fácil o posible encontrar una solución creativa. Este tipo de acuerdo tiene muchas ventajas: considera los intereses de cada uno de los involucrados, es estable, fortalece la relación entre las partes y contribuye al bienestar de la comunidad de la que son miembros.
- *Ganar/perder*. Cada uno trata de llegar a un acuerdo que lo favorezca en detrimento de la otra persona. Se compite para ganar en una negociación. Las tácticas para persuadir son desplegar argumentos convincentes, establecer un plazo, afirmarse en una posición y no retroceder o formular exigencias que exceden en mucho lo que es realmente aceptable. Se compite mostrando un alto nivel de preocupación por uno mismo y un bajo nivel con relación al otro. La meta

es importante y la relación con el otro no tiene futuro. Esta combinación tiene sentido cuando tu posición de autoridad te obliga a asumir la responsabilidad de una decisión pensando incluso en el bien de la otra parte. Es propias de las relaciones jefe-subordinado. Uno u otro podrán satisfacer sus intereses pero no ambos a la vez.

- *Transigencia recíproca*. Esta combinación lleva a considerar el sacrificio como una ganancia a largo plazo que refuerza la relación. En el fondo es un síntoma de madurez y calidad en la relación. Ambas partes pueden satisfacer parte de sus objetivos pero no todos: lo que una parte gana la pierde la otra. El objetivo no es salir vencedor sino llegar a un acuerdo equilibrado y justo para ambas partes. Las personas involucradas muestran igual preocupación por los propios resultados que por los del otro.
- *Repliegue*. Cuando la meta no es importante y uno no necesita mantener una relación con la otra persona tal vez renuncie a ambas cosas y de tal modo se sustraiga a la persona y al problema. Se da cuando el problema está planteado de manera incorrecta o surgen posiciones irreconciliables. Esta combinación es la opción a evitar. Si en la negociación no se vislumbran caminos de salida es conveniente abordar una mediación o un arbitraje. No se manifiesta interés hacia uno mismo ni hacia el otro.

Se debe identificar la postura de cada involucrado para elegir la estrategia de negociación que se cree que dará mejor resultado, debido a que cada modelo es preferible en determinadas condiciones. Se utiliza la técnica de *suavizar* cuando se percibe que las razones de una persona son más válidas que las de la otra. *Ganar-ganar* es el acuerdo ideal y más estable porque ambas partes satisfacen sus intereses. *Ganar-perder* es recomendable cuando la relación es sólo temporal y está aumentando la disposición de la otra parte a suavizar o ceder. La *transigencia recíproca* cuando se está perdiendo el compromiso de los involucrados y aumenta la presión del tiempo. Y el *repliegue* si se piensa que la relación está terminando y que la otra persona parece irracional e incapaz de resolver el

problema. En la negociación la calidad de la relación es determinante para el desenlace del acuerdo.

Johnson y Johnson (2002) aportan algunas consideraciones para tratar los conflictos escolares:

- *No replegarse ni ignorar el conflicto.* El repliegue puede ser constructivo si se permite enfrentar al otro en un momento más oportuno o abordar el conflicto disponiendo de más información. Cuando se está involucrada una relación prolongada hay que enfrentar el conflicto y negociar abiertamente su resolución constructiva. El problema puede dañar la relación, ignorarlo tiene costos personales:
 - Mantiene la energía emocional ligada al miedo, el resentimiento y la hostilidad. Puede llevar a explosiones que generen nuevos conflictos y reaviven otros antiguos de manera destructiva.
 - Determina que se expresen indirectamente emociones como la cólera, el resentimiento, el miedo y el disgusto. La cólera puede convertirse en mal genio, falta de cooperación, sarcasmo o murmuración a espaldas de la otra persona.
 - El conflicto es abordado por vías indirectas. Los conflictos manejados indirectamente tienen la mayor expectativa de vida y los más altos costos.
- *No emprender negociaciones del tipo “gano-pierdes”.* En el ámbito escolar es inadecuado emprender negociaciones de este tipo. La actitud de fuerza presuponen que los conflictos se zanján cuando una persona gana y la otra pierde. Esta actitud por lo general suscita resistencia y resentimiento, y reduce la probabilidad de que en el futuro haya un trabajo común eficaz. También cuanto más se fuerza a una persona más resistirá y mayor será su furia. La victoria procura una sensación de orgullo y logro. Y el fracaso genera depresión, culpa, vergüenza y frustración. Al defender la propia posición y tratar de ganar se presta menos atención a las preocupaciones subya-

centes del otro y no importa resolvérselas. Por lo que es menos probable el acuerdo.

- *Evaluar para suavizar.* La calidad de la vida depende, por lo menos parcialmente, de la calidad de la relación que se mantiene con la otra persona. Se suaviza de modo adecuado cuando dos personas comparten sus metas a largo plazo. Ambas partes presentan de modo claro y preciso sus deseos e intereses, después alguien renuncia a sus intereses para ayudar al otro. El peligro de la suavización es que sea percibida como debilidad y que aliente al otro a adoptar una actitud de fuerza en los conflictos futuros. La suavización inadecuada oculta los intereses de uno a la vista del otro. Sólo da resultado si es recíproca. Se deben aportar tres factores:
 - Responsabilidad por el otro.
 - Reciprocidad.
 - Equidad.
- *Transigir cuando hay poco tiempo.* Cuando se está dispuesto a sacrificar parte de las metas y parte de la relación para llegar a un acuerdo rápido. Un acuerdo de transacción exige de cada persona que renuncie al 50% de lo que quiere de modo que ambas partes se encuentran en un punto medio.
- *Emprender negociaciones para la resolución del problema.* Se inicia el proceso para resolver el problema. Se expresa directamente la idea del conflicto y de los sentimientos al respecto, y se invita a la otra persona a que haga lo mismo. El objetivo es clarificar y explorar las cuestiones, la naturaleza, la fuerza de los intereses subyacentes de los disputantes y lo que ellos sienten.
- *Hablar o callarse.* Decidir si enfrentaran el conflicto y solucionarán el problema o guardarán silencio dejando que la situación se prolongue. Sólo hay que iniciar negociaciones si se piensa que la relación es lo suficientemente fuerte y la otra persona está en condiciones de discutir de una manera útil que lleve a solucionar el problema.

- *Programe una reunión: no recurra al “toco y me voy”.* El toco y me voy es cuando se inicia la conversación sobre el tema, se plantea la definición, se expresan los sentimientos y después se desaparece del horizonte antes de que la otra persona tenga la oportunidad de responder. La discusión suele ser destructiva si comienza cuando la otra persona no está en el estado mental adecuado. Cuando hay poco tiempo o el otro no puede prestar una plena atención al conflicto hay que programar una reunión para más tarde hacer una cita.
- *Concentrarse en el problema no en la persona.* Es imperativo separar la persona del problema, evitar los ataques personalizados. Las negociaciones deben estar exentas de críticas personales, recriminaciones o de lenguaje abusivo que causa dolor. Algunas sugerencias:
 - Dejar en claro que se está en desacuerdo con ciertas ideas y acciones, y no con el otro como persona.
 - No tomar las críticas del otro o las acciones e ideas como un rechazo de la persona.
 - Conservar el sentido del humor.
 - Mantener todas las armas fuera de alcance. Ninguna de las partes debe herir a la otra.
 - Proteger el Yo (autoestima) del otro. Dar razones para que él cambie de punto de vista.
- *Manejar con habilidad las emociones.* No se pueden iniciar negociaciones eficaces si se está furioso y se quiere castigar o dañar a la otra persona. O si se teme que el otro pierda el control y dañe física o psicológicamente. Sólo se pueden iniciar negociaciones exitosas para la solución del problema cuando se tienen las emociones bajo control.
- *Comenzar por los conflictos sencillos.* No hay que esperar mucho para iniciar las negociaciones. Conviene comenzar cuando los

problemas son inmediatos, pequeños y concretos: más fáciles de negociar.

- *Confianza*. Cuanto mayor sea la confianza entre los disputantes más probable resulta que emprendan negociaciones para resolver el problema.
- *Utilizar el sentido del humor*. El humor es esencial para que los conflictos sean constructivos. Se debe conservar el sentido del humor y ayudar al otro a que también lo haga. La cólera bloquea la creatividad.

Casi siempre en las instituciones educativas se prefieren negociaciones para resolver el problema y recurrir a la suavización porque éstas son las dos estrategias que mejor funcionan en las relaciones prolongadas y constantes. Cuando la meta tiene importancia convienen las negociaciones para resolver el problema. En caso contrario suavizar. Pocas veces se quiere adoptar una actitud de fuerza o replegar. Habitualmente transigir sólo es útil si ha fracasado la resolución del problema o cuando no se dispone de tiempo para intentarlo.

Es importante que el profesorado ayude al alumnado a controlar su comportamiento, a ser responsables y a prevenir la violencia. Cuando el docente guía el comportamiento de los infantes crea en ellos los cimientos de una vida productiva y responsable debido a que la delincuencia y el comportamiento perturbado surgen en los primeros años de vida. Algunos de los comportamientos de los infantes que pueden ser antecesores de las conductas violentas y de delincuencia son el comportamiento negativo, hiperactivo, de alta intensidad, irritabilidad, desobediencia e intensidad en las interrelaciones sociales.

Pérez Cabaní, Reyes y Juandó (2001) plantean algunas agrupaciones que ayudan al profesorado a concretar los contenidos que hay que enseñar para prevenir nuevos conflictos:

1. Aspectos conceptuales:

- Comprensión de las situaciones sociales.
- Comprensión de los diferentes estados emocionales.
- Conocimiento de las normas y de las actitudes aceptadas socialmente.
- Comprensión recíproca.
- Conocimiento de un repertorio de respuestas adecuadas a las situaciones concretas.
- Razonamiento moral.
- Adquisición de conocimientos sobre las pautas para resolver problemas.

2. Componentes emocionales y actitudinales:

- Toma de conciencia de las emociones y sentimientos que se generan en uno mismo.
- Toma de conciencia de las emociones y sentimientos que se generan en los demás.
- Respeto y consideración hacia los demás.

3. Componentes comportamentales o procedimentales:

- Saber escuchar.
- Saber disculparse.
- Saber esperar el turno de palabra.
- Saber discutir.
- Saber afrontar el enfado.
- Saber argumentar las propias ideas.
- Saber rebatir las ideas de los demás de manera correcta.
- Adquirir las habilidades para resolver problemas.

- Adquirir habilidad para generar afectos y emociones positivas.

Cuando el niño o la niña aprenden a solucionar conflictos positivamente tienen confianza en sus habilidades, son más cooperativos, más participativos, más capaces de lidiar con el estrés, la tensión y la adversidad y saben mantener relaciones de mejor calidad.

Boqué et al. (2005) menciona algunos elementos que pueden deteriorar o mejorar la comunicación:

- ❖ *Negativos.* Entre todos los elementos presentes en las conversaciones hay algunos aspectos que deterioran la comunicación: aconsejar, esconder información, amenazar, analizar, animar, cambiar de tema, criticar, elogiar para sacar provecho, etiquetar, evitar el tema, insultar, interrogar, interrumpir, juzgar, mandar, tranquilizar, restar importancia y bostezar.
- ❖ *Positivos.* Algunas habilidades que pueden mejorar la capacidad de diálogo: asertividad, escucha activa y mostrar empatía.

Existen lenguajes poco cuidadosos que hacen que los mensajes se interpreten de maneras diversas y que entre aquello que se dice y lo que se entiende hay un abismo. Se deben corregir las siguientes imprecisiones del lenguaje: generalizaciones, selecciones y distorsiones. Las habilidades comunicativas sólo son constructivas cuando se basan en actitudes de autenticidad, honestidad y respeto. En caso contrario se convierten en meros instrumentos manipuladores de la comunicación que estropean las relaciones. Una comunicación abierta implica también respetar los silencios y saber guardar la confidencialidad de la información intercambiada.

Monclús et al. (2004, p. 71) expone algunas consecuencias de utilizar la violencia en la solución de conflictos: “Aún conscientes en la mayoría de los casos de que la violencia no soluciona los conflictos sino que como mucho los oculta, los aplaza o incluso genera otros nuevos mucho más difíciles de gestionar, el empleo de estrategias pacíficas para tratar los conflictos es mucho más difícil”.

La utilización de la agresión en los conflictos es la estrategia más sencilla, perjudicial e incrementa la violencia debido a que estimula los sentimientos de venganza en la víctima. El tratamiento adecuado de los conflictos requiere tiempo y es complicado llevar a la práctica pero tiene resultados positivos y permanentes.

La diversidad propicia muchos conflictos por las ideas diferentes y en algunos casos contradictorias. Sin embargo, si la sociedad aprende a respetar a los demás, a evitar juzgar y a tratar de comprender pueden surgir muchos aprendizajes y disminuir la violencia.

Para aprender a solucionar los conflictos de una manera adecuada es fundamental la actuación del profesorado. Debe de tratar de evitar el papel de juez de culpabilidad promoviendo la capacidad de aceptación de los propios errores, de enfrentarse a los problemas y motivando a reparar las equivocaciones en una línea ética y honesta.

Los programas escolares de resolución de conflictos consisten en educar al grupo para que los estudiantes aborden y gestionen los conflictos de modo pacífico. Mediante la técnica de resolución de conflictos los infantes aprenden estrategias centrándose en qué pueden hacer en lugar de qué no pueden hacer. Esto los ayuda a conocer alternativas y les da la oportunidad de practicar la manera de tomar decisiones más productivas y beneficiosas.

3.1.4. La mediación escolar.

En los centros educativos regularmente surgen situaciones conflictivas. Los docentes tienen dos extremos de entender los conflictos: algunos piensan que siempre ha habido agresiones y otros consideran que la disciplina se ha descontrolado y en algunos casos ha llegado hasta la violencia. El conflicto existe pero el profesorado tiene que pensar cómo abordar el conflicto para que se transforme en desarrollo personal y grupal.

El comportamiento social del individuo se aprende principalmente en la familia, en el entorno social y en la escuela. Es importante intervenir en edades tempranas para ir inculcando a los infantes estrategias positivas de

solución de conflictos que evitarán comportamientos agresivos extremos en la adolescencia.

Educar en el conflicto es partir de la realidad de la que viven los estudiantes, es identificar los orígenes de los problemas y saber aplicar las habilidades necesarias para solucionar los conflictos sin violencia.

La comunicación es un elemento esencial en la mediación escolar, debido a que favorece el desarrollo de las habilidades comunicativas en las personas involucradas en el conflicto cuando solucionan adecuadamente el problema.

La mediación es un método para resolver disputas y conflictos. Es un proceso voluntario en el que se brinda la oportunidad a dos personas en conflicto que se reúnan con una tercera persona neutral, el mediador, para hablar de su problema e intentar llegar a un acuerdo. Es un servicio o procedimiento educativo que interviene en conflictos interpersonales en la escuela ayudando a que las partes lleguen ellas mismas a un acuerdo.

La mediación como estrategia para abordar los conflictos es una herramienta muy potente en la resolución de los conflictos y fomenta los valores, la paz y la democracia.

La mediación ha sido practicada de manera no formal en todas las épocas y en diferentes comunidades de todo el mundo. Torrego (2000, p. 13) destaca la aplicación de la mediación informal en épocas pasadas:

Un buen ejemplo en este sentido es el movimiento de colectivos campesinos que se produjo en varios lugares del Estado durante la Guerra Civil entre 1936 y 1939, en los que las tomas de decisiones se hacían por un proceso democrático. Dirigiendo nuestra mirada más allá de nuestras fronteras, constatamos la existencia de precedentes religiosos, como los cuáqueros, pero sería injusto desconocer que en las religiones judeo-cristianas sacerdotes, predicadores y rabinos han desarrollado tradicionalmente una labor mediadora. Los mayores en nuestra cultura también han sido un recurso natural para regular conflictos familiares, y también han ejercido estos roles el médico, el maestro del pueblo, etc. En cuanto a las etnias, existen tribus nativas americanas y africanas que han utilizado modelos similares, igualmente cuentan con una gran tradición mediadora las culturas china y japonesa.

La mediación formal puede considerarse más reciente. Los estudiosos los equiparan a los servicios de conciliación laboral norteamericanos creados a finales de los años cuarenta con el objetivo de regular conflictos entre patronos y obreros. Posteriormente se introduce la mediación en el ámbito educativo.

Boqué et al. (2005) en su artículo: “Un rincón para la mediación” destacan los orígenes de los programas de mediación escolar que se sitúan en los Estados Unidos donde en la década de los setenta la inquietud de la comunidad educativa, ante el incremento de la violencia en el contexto social y de la carrera de armamento en el ámbito internacional, se traduce en la introducción en los centros educativos de currículos de resolución alternativa de conflictos o de respuesta no violenta a los conflictos que pretenden ofrecer a las personas en conflicto el recurso de decidir por sí mismas una salida apropiada a la situación que les afecta.

Las investigaciones en el entorno de la mediación escolar destacan que es necesario reducir la violencia y los comportamientos disruptivos en los centros que estudian, incluso deben rebajar el número de expulsiones o exclusiones del grupo. También apuntan a la mayor efectividad de la mediación que en comparación con la aplicación de medidas disciplinarias se basa en la interiorización de las normas y en la voluntad de aportar soluciones a los conflictos que cada uno protagoniza.

A través de la mediación los estudiantes desarrollan habilidades prosociales, capacidades comunicativas y espíritu de cooperación mientras que el clima escolar mejora y repercute en el interés hacia el aprendizaje, ya que éste se incrementa.

La promoción de la mediación tiene ciertos inconvenientes. Uno de los obstáculos más destacados hace referencia al consumo de tiempo, tanto para la formación del profesorado como para el desarrollo de las sesiones con el alumnado, la conflictividad en el hogar y en el entorno social influye negativamente en los resultados previstos.

Torrego (2000, p. 125) menciona los conflictos más frecuentes que se tratan en la mediación escolar:

Aquellos que no supongan una transgresión grave de las normas de convivencia, tales como:

- Disputas entre alumnos: insultos, amenazas, sembrar rumores dañinos, malas relaciones, etc.
- Amistades que se han deteriorado.
- Conflictos entre profesores y alumnos y viceversa.
- Situaciones que desagraden o parezcan injustas.
- Problemas entre miembros adultos: profesores, familias, personal no docente, etc.

Es necesario diferenciar claramente los conflictos que se pueden mediar de aquellos que requieren una intervención terapéutica o la aplicación de normas de disciplina.

Un componente primordial de la mediación escolar es la necesidad de que los involucrados en el conflicto estén de acuerdo en cooperar con el mediador para resolver su disputa y respeten los acuerdos que se hayan comprometido a alcanzar.

Aguirre et al. (2005), Boqué et al. (2005), Johnson y Johnson (2002) y Sastre y Miramón (2004) han abordado el proceso mediador, se organiza en las siguientes fases:

- *Asignar un área de mediación.* Envía un mensaje sobre la injusticia de la conducta agresiva. Debe ser un lugar tranquilo, sin distractores, delimitado y limpio. El mediador o los mediadores se sentarán en la cabecera y los disputantes a ambos lados, frente a frente.
- *Preludio.* En esta fase previa se trata principalmente de generar confianza hacia el proceso de mediación, ya que la persona mediadora y el otro protagonista del conflicto tienen un primer acuerdo al decidir sentarse y hablar en presencia del mediador. El contacto inicial permite también al mediador calibrar el alcance del

conflicto y a valorar si resulta conveniente canalizarlo por la vía mediadora.

- *Bienvenida y presentación.* La intervención permite a los protagonistas del conflicto serenarse antes de avanzar en el proceso. Por eso el mediador se presenta y da la bienvenida a cada uno, muestra empatía, agradece la presencia y felicita por haber optado por el diálogo remarcando la buena voluntad manifestada en el intento de transformar unidos el conflicto. Explica que no tomará partido ni intentará decidir quién tiene razón. Ellos mismos deberán tomar una decisión negociando un acuerdo sensato. Su función consiste en escucharlos, facilitar la negociación, ayudarlos a superar los bloqueos y a encontrar una solución a su conflicto que sea satisfactoria para ambas partes. Informa que para que el encuentro mediador funcione hay que aceptar unas sencillas normas: hablar por turnos, escuchar sin interrumpir, expresarse sin faltarse al respeto y cooperar en la búsqueda de soluciones.
- *Escuchar y hablar.* En esta etapa es la primera vez que ambas personas se comunican efectivamente. Antes que aclarar los hechos lo que el mediador intenta averiguar es el significado que tienen para cada participante, cómo lo interpreta, cómo lo hace sentir y cómo le afectan. No ha de mostrar aceptación ni incredulidad hacia las narraciones, tan sólo ofrecer la oportunidad de que uno detrás de otro se explique. El mediador parafrasea, realiza preguntas abiertas, aclara, reformula y sintetiza. De esta manera quien habla también se escucha y toma conciencia de sus motivaciones. Lo mismo sucede con el otro protagonista del conflicto.
- *Integrar.* En este momento se trata de reformular el conflicto de manera inclusiva, es decir, teniendo en cuenta los puntos de vista y los sentimientos de los dos protagonistas. Hay que redefinir intereses, ponerse en el lugar del otro e imaginar qué puede pasar si no se llega a un acuerdo para finalmente establecer con claridad aquello que se

quiere modificar. Poco a poco se prepara el terreno para la cooperación.

- *Construir.* En este punto los protagonistas del conflicto buscan e inventan sin analizar ni comprometerse opciones y alternativas originales. El mediador toma nota y cuando hay suficientes ideas sobre la mesa se escogen las más idóneas siempre a criterio de los participantes. Si es posible se combinan propuestas y entonces se evalúan. El rol del mediador consiste ahora en velar para que los posibles acuerdos sean factibles, equitativos y supongan un progreso respecto a la situación inicial.
- *Pactos y conclusiones.* Ahora se reseñan los compromisos que cada persona adquiere, se planifica su ejecución y se asegura del retorno a la mediación si hay dificultades. Aunque el acuerdo no sea total o no haya tal acuerdo el mediador debe ser positivo y decirles que aprecia sus esfuerzos por acordar, lamenta que no hayan resuelto el conflicto y tiene la esperanza de que en el futuro puedan llegar a soluciones constructivas. El proceso de mediación ha acercado a las personas incidiendo en el conocimiento de sí mismo y del otro. Normalmente se formaliza el acto de mediación con un apretón de manos, un abrazo o algún pequeño ritual. Merece la pena también aprovechar la ocasión para que los involucrados sean conscientes de lo que ha aportado el proceso de mediación personal y colectivamente.

Los programas de mediación escolar permiten canalizar todas las vivencias que suponen un conflicto para las personas que las padecen. La mediación promueve el intercambio creativo y la corresponsabilización, y desarrolla las habilidades en solución de conflictos, ya que utiliza las habilidades y las actitudes de los estudiantes surgidas de las propias vivencias y arraigadas en la realidad más inmediata.

La mediación consigue que los estudiantes sigan unos procesos que les ayudan a interiorizar, a comprender lo que ha hecho y sus repercusiones a nivel personal y grupal. Si se quiere que los estudiantes sean activos en su

proceso de aprendizaje el profesorado debe motivarles a cuestionar la información y a utilizar metodologías participativas.

Cuando se reúnen los menores para trabajar en el manejo de un conflicto por medio de la mediación escolar es necesario agradecer la presencia de los mismos como signo de colaboración en la solución del conflicto. Los niños y las niñas no están acostumbrados a que se les pida perdón ni a que se les den las gracias, por lo que la escuela y las familias deben promover estas actitudes en los infantes.

Boqué et al. (2005, p. 15) compara el proceso de mediación escolar con otros ámbitos:

La mediación escolar, en comparación con la mediación familiar, laboral, penal, internacional o comunitaria, incrementa la carga pedagógica del proceso. Esto es así debido a que, en el ámbito educativo, la acción mediadora no suele limitarse a la intervención en conflictos puntuales sino que se extiende a múltiples situaciones fruto de la convivencia diaria y continuada entre grupos numerosos y variados de personas.

La mediación escolar es un recurso pacífico que exige un trabajo activo de exploración del conflicto de los intereses de cada persona, de los sentimientos y de los valores implícitos. Este procedimiento parte de la idea de que los involucrados en un conflicto se reconozcan como parte del mismo y estén dispuestos a ponerse en la situación del otro, a escucharlo para comprender su punto de vista y a solucionar el problema común.

En las escuelas la mediación se utiliza para resolver los conflictos cotidianos en su medio natural. Cuando los estudiantes aprenden a mediar en los conflictos se aprovecha más el tiempo escolar debido a que el profesorado no tiene que estar interrumpiendo la clase para solucionar los conflictos.

Aguirre et al. (2005), Boqué et al. (2005), Johnson y Johnson (2002) y Torrego (2000) destaca las finalidades de la mediación:

- La mediación escolar enseña a los estudiantes a solucionar sus conflictos y los de los demás sin violencia.

- Promueve la reconciliación entre las personas involucradas.
- Repara los posibles daños ocasionados.
- Aumenta la confianza y la autoestima de los involucrados.
- Se perfecciona la capacidad para negociar.
- Canaliza los conflictos como oportunidades de cambio.
- Crea en el centro un ambiente más relajado y productivo.
- Contribuye a desarrollar actitudes de interés y respeto por los demás.
- Mejora las relaciones interpersonales.
- Disminuye el número de los conflictos y por tanto el tiempo dedicado a resolverlos.

La mediación escolar incrementa la armonía de la clase, la autoestima y las capacidades intelectuales y sociales de los estudiantes. Este procedimiento consigue que los estudiantes sigan unos procesos que les ayudan a interiorizar, a comprender lo que han hecho y sus repercusiones a nivel individual y grupal.

En el proceso de mediación los protagonistas son iguales en el conflicto y no enemigos por el conflicto. La mediación tiende un puente entre las personas aisladas por un enfrentamiento y posibilita la renovación y la reconstrucción de vínculos entre ellas.

Si se quiere que el alumnado sea activo en su proceso de aprendizaje el profesorado debe motivarles a cuestionar la información y a utilizar metodologías participativas.

El éxito de la mediación depende del entrenamiento en negociación proporcionado por el docente al alumnado. Torrego (2000, p. 124) plantea algunos principios de la mediación:

- Es un acto cooperativo en vez de competitivo.
- Se basa en un proceso de resolución de conflictos.
- Está orientado hacia el futuro en vez del pasado.
- Hay dos posibles ganadores.

- Exige honestidad y franqueza.
- Es voluntario.
- Se preocupa por las necesidades en vez de las posiciones.
- Intenta homogeneizar el poder.
- No es amenazante, no es punitivo.
- Es confidencial.

Resolver los conflictos mediante la mediación implica descubrir los valores que se esconden detrás de éstos. Son las personas involucradas en un conflicto las que tienen que determinar la solución correcta y no que se tomen decisiones por ellas. La mediación escolar le sirve a los mediados, a los mediadores y a los estudiantes que no la han utilizado pero saben que pueden recurrir a esta estrategia de resolución de conflictos.

Según Torrego (2000, p. 124) algunas de las cualidades del mediador son:

- Es *neutral*. No trata de favorecer a ninguna parte.
- *No enjuicia*. No permite que sus opiniones afecten su trato con los participantes.
- Es buen *oyente*. Empatiza con las partes y usa técnicas de escucha activa.
- Cree y mantiene la *confianza*. Está interesado en que las partes se sientan a gusto y comprendidas.
- Es *paciente*. Está dispuesto a ayudar a las partes.

En los centros educativos a los estudiantes se les puede enseñar la mediación por parejas o pares para ayudar a negociar sus conflictos. El profesorado puede elegir a dos estudiantes cada día o por un período de tiempo determinado para mediar en la clase los conflictos que nos se han podido solucionar. Los mediadores tienen que respetar y cuidar la confidencialidad de la información abordada en la sesión, pero tienen que comunicárselo al docente si consideran que un estudiante involucrado está en peligro.

Boqué et al. (2005), Jares (2001), Johnson y Johnson (2002) y Torrego (2000) mencionan las principales funciones del mediador:

- Ayudar a los compañeros y a las compañeras a solucionar positivamente sus conflictos.
- Enseñar a negociar con eficacia.
- Escuchar atentamente.
- Son facilitadores y no tienen ningún poder formal sobre los disputantes.
- Averiguan los hechos y las posibles estrategias para resolver el conflicto.
- Analizan las posibles soluciones para tratar de llegar a un acuerdo.
- Hacen respetar las reglas, no permiten interrupciones ni agresiones.
- Son pacientes y tolerantes.
- Respetan a ambas partes.
- Promover que ambas partes comprendan el conflicto de forma global, y no solamente desde su perspectiva.
- Ayudar a que ambas partes comprendan el conflicto y analicen las causas del conflicto separando los intereses de los sentimientos.
- Favorecer la conversión de las diferencias en formas creativas de resolución del conflicto.
- Reestablecer, siempre que sea posible, las posibles heridas emocionales que puedan existir entre las partes en conflicto.

El papel del mediador consiste en sustituir la rivalidad y el enfrentamiento por la cooperación, ayudar a identificar los propios objetivos y buscar soluciones que los hagan compatibles con los objetivos de la otra parte, favorecer que cada parte comprenda los intereses legítimos de la otra parte y se comprometa con soluciones de beneficio mutuo.

La mediación es un procedimiento que restablece la comunicación y facilita la discusión para identificar los elementos que están generando la controversia, las posibles alternativas de acuerdo y estimula la cooperación para llegar a una solución.

Es un método alternativo y creativo porque promueve la búsqueda de soluciones que satisfagan las necesidades de las partes e implica no restringirse a la ley. La solución no es impuesta por las terceras personas sino que es creada por las partes. Otra característica es que es una negociación cooperativa en la medida en que promueve una solución en la que las partes implicadas ganan u obtienen un beneficio, no sólo una de ellas, por lo que se considera una vía no adversaria, ya que evita la postura antagónica ganador-perdedor. Es un método ideal cuando las partes enfrentadas deben o desean continuar la relación.

Aprender a convivir en el centro escolar enseña a los infantes a relacionarse constructivamente con la sociedad. Los estudiantes educados en la no violencia enriquecen las redes sociales más próximas con estilos relacionales participativos, asertivos y empáticos. No se recomienda la mediación cuando existe reiteración de la violencia física, violencia grave o cuando está vinculada a armas, drogas o abusos sexuales.

La escuela tiene la función de proveer conocimientos a los estudiantes para los utilicen en la vida cotidiana, desarrollar las habilidades para relacionarse de manera creativa y participar en la sociedad, y ofrecer un entorno armónico y seguro en el cual vivir.

3.1.5. El role playing o simulación.

Tójar (2006) menciona que el psicodrama fue introducido por Jacob Levy Moreno (1892-1974) y consiste en una especie de representación teatral durante la cual el paciente interpreta uno o más papeles diferentes relacionados con sus problemas existenciales, conflictos, fantasías y síntomas pasados o presentes. Existen varias técnicas de representación (directa, cambio de roles, proyección hacia el futuro, etc.) que pretenden que

el paciente libere su expresividad y sus emociones, y a partir de ahí consiga comprender mejor su lugar en el mundo y sus relaciones con las personas cercanas en su vida cotidiana.

El roleplaying es la versión educativa del psicodrama. Consiste en interpretar sketches, es decir, simular una situación de manera que conocimientos, actitudes y valores se pongan a trabajar y se integren de una forma activa. La investigación cualitativa puede ser muy útil para ponerse en el lugar de otras personas, comprender otras culturas, otros enfoques de un problema u otras tradiciones de investigación. Para debatir problemas sin personalizar y para simular y ensayar situaciones alternativas que den respuestas a los problemas que se plantean en cada contexto.

La eficacia de esta técnica viene avalada tanto desde la teoría de rol (Allen, 1976) como desde la cognitiva-evolutiva (Kohlberg, 1997). Desde ellas se afirma que el desempeño o la representación de un papel influye en el desarrollo socio-moral por la oportunidad de desempeñar distintos roles y aprender así a coordinar diversas perspectivas.

Roffey y O'Reirdan (2004, p. 50) dicen: "El niño de dos años puede simular que siente cosas y empieza a utilizar el juego como una forma de manejar sus emociones". También mencionan (2004, p. 51): "El juego dramático y simbólico parece ayudarles a integrar sus recursos emocionales, a comunicar sus sentimientos más profundos y a utilizar unas perspectivas de resolución de problemas para hacer frente a las dificultades". Cuando los niños y las niñas desarrollan las capacidades imaginativas suficientes pueden simular los problemas.

En efecto la situación imaginaria creada a través de la dramatización de papeles (role playing) proporciona un contexto protegido que permite la exploración, la innovación y la práctica, evitando los riesgos de las situaciones reales. Esta práctica permite acercar la ejecución a la conducta deseada.

Los objetivos a los que contribuye el role playing son:

- *Prevenir conductas inadaptadas* al favorecer la empatía y el proceso de adopción de perspectivas a todos los niveles.
- *Contribuir al desarrollo de la competencia social* al proporcionar la oportunidad de practicar habilidades en un contexto protegido, favoreciendo su aprendizaje.
- *Reducir la ansiedad ante las situaciones representadas* al proporcionar un contexto idóneo de desensibilización sistemática.
- *Contribuye a mejorar la precisión perceptiva del impacto social de una conducta* a través de la evaluación que los demás hacen de la representación.
- *Mejora la integración en el grupo* al facilitar la comunicación.

Para poder lograr estos objetivos es necesaria una fase de preparación en la que se proporcione la información, la motivación y el clima para poder desarrollarla. Se puede hacer mediante el análisis y la discusión del problema o habilidad de representar bien el moldeamiento. En ambos casos se deben desarrollar las siguientes condiciones para poder iniciar adecuadamente la representación:

- ✓ Clima de confianza y seguridad que facilite la comunicación.
- ✓ Que el alumnado o actores tengan la información necesaria sobre el contenido y características más relevantes de la situación y estén motivados para ella.
- ✓ Que exista un escenario adecuado para la representación: sillas del público en forma de herradura frente al escenario. Si es necesario transformación simbólica de los objetos.

Además de la representación directa se pueden realizar variaciones con esta técnica que servirá para profundizar en otros objetivos. Roffey y O'Reirdan (2004) mencionan algunas variaciones:

- *Desarrollo de la empatía y del proceso de adopción de perspectivas.* Se utiliza la inversión de papeles. Consiste en repetir la representación intercambiando los papeles adoptados en la primera realización o bien pedir a los actores que desempeñen papeles antagónicos al de su vida real. Es aconsejable su uso con estudiantes que manifiestan actitudes negativas y estereotipadas hacia personas que desempeñan un determinado papel. Cuando se utiliza el procedimiento del intercambio de papeles complementarios en la misma representación es más eficaz si se diferencia simbólicamente a los dos personajes (cambios de voz, ropa, posición, etc.).
- *Desarrollo de habilidades sociales.* Se puede utilizar la dramatización como técnica de apoyo al desarrollo de ellas. En estos casos conviene seguir los siguientes pasos:
 - Describir detalladamente los pasos que son precisos seguir para un buen desempeño de la habilidad.
 - Elegir como protagonista un escolar interesado en la adquisición de la habilidad. Que él elija al protagonista secundario.
 - El profesorado pedirá al protagonista toda la información necesaria para preparar la representación con realismo.
 - El docente repasará cada uno de los pasos, tal como se aplican en la situación elegida, para ayudar al protagonista a que la ejecución sea acertada.
 - Si es necesario se interrumpirá la representación cuando no haya un adecuado desempeño para dar instrucciones y volver a comenzar.
 - Repetición de la representación por otros protagonistas para dar más oportunidades.

Cuando la habilidad a desarrollar es nueva, conviene orientar la representación a desempeños eficaces que se desarrollen en el futuro.

- *Para favorecer la comprensión de la relación existente* entre los planes personales a largo plazo y las posibles consecuencias que se derivan de su situación actual se puede utilizar la representación del propio papel en un futuro remoto. Se le pide al niño o a la niña que se imagine como va a ser su futuro dentro de diez, veinte, treinta,...años y la respuesta que dé se completa con las respuestas que el resto del grupo da a la misma pregunta sobre ese estudiante. El papel de actor secundario conviene que lo ejecute el profesorado o un instructor.

En los adolescentes es muy común que tiendan a creer que ellos están libres del efecto perjudicial de determinadas conductas. En estos casos es eficaz pedir al alumnado que tienen estas conductas de riesgo que desempeñen el papel de un adulto que tiene los problemas que de ellas se pueden derivar, dotándoles previamente de toda la información necesaria para que la representación sea realista.

3.1.6. La educación preventiva.

En México la educación preescolar es el primer nivel educativo básico obligatorio para que asistan los niños y las niñas desde los tres a los seis años de edad. En España la educación infantil de segunda infancia es opcional. Esta etapa educativa es la más idónea para que el alumnado adquiera buenos hábitos, valores, disciplina, aprenda estrategias positivas de solución de conflictos y se comiencen a corregir todo tipo de problemas de los estudiantes para evitar que se incrementen en niveles superiores.

Harris y Petrie (2007, p. 43) mencionan acerca de la prevención de la violencia:

La mejor forma de solucionar los problemas del acoso en la escuela es, ante todo, enseñar a los alumnos a prevenir este tipo de conductas. Dado que se trata de conductas agresivas aprendidas, es fundamental que se aborden en sus primeras fases, cuando se pueden desaprender. Muchos investigadores piensan que hacia los 8 años los niños interiorizan las ideas acerca de lo que es aceptable o inaceptable, por lo que generalmente se recomienda que las estrategias de intervención en conductas se empleen ya cuando el niño tiene 2 años, en el momento en que la mayoría de los niños empiezan a adquirir destrezas para la resolución de frustraciones.

Los esfuerzos más efectivos para prevenir la violencia en la escuela se centran en medidas que ayuden a los estudiantes a sentirse atendidos, seguros y capaces de entablar relaciones. Un factor para desarrollar el aspecto social de los infantes es la vinculación afectiva con los adultos e iguales.

Este tema es relevante porque la investigación se centra en el tratamiento educativo de la violencia en la educación infantil y se ha comprobado que las personas ante un conflicto generalmente reaccionan con agresividad o indefensión dependiendo de sus experiencias. Se considera que desde la educación infantil los estudiantes pueden irse formando en función de la paz y rechazar todo tipo de violencia.

A. La escuela infantil como espacio para la construcción de la convivencia.

El objetivo de aprender a convivir forma parte, al menos de forma implícita, de todo proceso educativo. Históricamente al sistema educativo y a la familia se les asigna la enseñanza de los infantes sobre las normas de convivencia elementales para que aprendan a vivir en sociedad.

Jares (2001, p. 94) menciona: “Por consiguiente, ni se puede responsabilizar en exclusiva al sistema educativo del supuesto deterioro de la convivencia ni la sociedad puede delegar la construcción de la convivencia en la escuela”.

El aprendizaje de la convivencia no se conforma únicamente en el sistema educativo o familiar sino en la interacción con los diferentes ámbitos: la sociedad, los medios de comunicación, los iguales, etc. Por tanto, la sociedad no debe responsabilizar únicamente al sistema educativo de las faltas de convivencia.

Vega-Hazas (2009, p. 170) habla sobre la socialización en la escuela:

El ambiente escolar no se mide solo en términos de agresividad o paz. La socialización que supone implica que debe ser un lugar en el que se aprenda a convivir, lo que lleva consigo la práctica de unos modos civilizados y dignos de relacionarse con los demás.

La escuela debería ser un lugar propicio para aprender a relacionarse adecuadamente con los demás e integrar a sus miembros para que se sientan parte de la sociedad y puedan participar en ella activamente y de manera correcta.

Cerezo Ramírez (2006, p. 71) define la escuela ideal: “De esta forma, la escuela ideal será aquella que mayor interacción con la sociedad otorga al sujeto, ya que de esta forma asegura su continuidad”.

La escuela ideal es la que desarrolla las capacidades de manera integral, creando competencias en el alumnado para adaptarse a la sociedad y enfrentarse eficazmente a los retos que la vida le impone con facilidad y seguridad.

Aprender a ser y a convivir se convierten en dos de los pilares básicos de la educación, pero todavía gran parte de la sociedad valora más los aspectos cognitivos que afectivos. Poco a poco esta situación va cambiando, Pérez Cabaní, Reyes y Juandó (2001, p.121) mencionan: “Efectivamente, creemos que si bien las expectativas de las familias respecto a la escuela tradicionalmente han hecho referencia al desarrollo intelectual de sus hijos, cada vez son más las familias que también esperan que la escuela propicie el desarrollo afectivo y social”.

Aunque no se ha logrado igualar el valor estimado a las capacidades intelectuales que a las afectivas y sociales, cada vez más la sociedad valora más este tipo de aspectos y lo consideran parte esencial de la formación.

La violencia es un comportamiento aprendido, consciente o inconscientemente, y es sólo una posible respuesta hacia un conflicto. Al analizar la violencia se pueden diseñar estrategias para combatirla y para educar en función de la paz.

Parra (2005, p. 81) dice: “Actualmente se tiene más conciencia de la necesidad de intervenir lo antes posible para evitar la génesis, desde los primeros momentos de la entrada del niño en la escuela, de actitudes desfavorables, de barreras cognitivas, de inmadurez lingüística, etc.”

La educación infantil es el nivel educativo más viable para corregir la agresividad, la falta de habilidades sociales, las injusticias y las desventajas socioculturales que dejan secuelas permanentes en los infantes.

Ross y Watkinson (1999, 141) expresan algunas estrategias para disminuir la violencia:

Hay que desarrollar programas que se centren en la prevención, la intervención y la respuesta; deben formar parte diaria del currículo; deben proponerse facilitar un entorno de aprendizaje más sereno y más seguro. Del mismo modo que las denuncias de los malos tratos infantiles deben dejar de ser algo marginal a las interacciones cotidianas de la escuela.

Para disminuir la violencia es fundamental crear una cultura de paz y prevención por medio de la solución de conflictos de manera pacífica y rechazo a la violencia.

La intervención en la violencia debe convertirse en un elemento central de lo que se aprende en la escuela. La pedagogía que separa lo cognitivo de lo afectivo no favorece el desarrollo integral del individuo. En este sentido muchas escuelas no están cumpliendo el currículo educativo.

Los infantes deben adquirir competencias para solucionar adecuadamente sus problemas cotidianos y la pedagogía debe favorecer dichos aprendizajes para la vida. Es necesario desarrollar y aplicar programas de prevención de la violencia con el propósito de evitar que esos niños y niñas continúen siendo unos marginados dentro de la escuela y posteriormente fuera de ella.

La prevención de la violencia se puede organizar siguiendo un modelo clínico-comunitario: primaria, que tiene la finalidad de prevenir y mejorar las condiciones de vida; secundaria, se refiere a las medidas escolares tratar la violencia escolar de manera general; y terciaria, son la actuaciones que realizan los centros para dar un tratamiento especializado e individualizado a los estudiantes agresivos o víctimas.

El carácter preventivo de la educación infantil se manifiesta en dos sentidos:

- a) Evitando que se desarrollen tempranamente problemas de desarrollo, de aprendizaje y de adaptación con el alumnado, especialmente con aquellos que están inmersos en condiciones de riesgo de carácter personal, familiar o social.
- b) Proporcionando la atención necesaria a los niños y a las niñas que padecen dificultades y trastornos en el desarrollo para que los problemas no se intensifiquen.

La función preventiva pretende, a través del diagnóstico o de instrumentos de evaluación precoz, identificar a los estudiantes en posible situación de riesgo, sus carencias y deficiencias específicas para brindarles la atención asistencial y educativa adecuada, abordándolos desde su aparición.

Mediante este procedimiento de actuación se puede conseguir que las carencias como el abandono temporal de los niños y niñas, los métodos violentos de disciplina, las insuficiencias alimentarias y la falta de calidad en relaciones con los adultos o con otros menores, etc. puedan afrontarse y

recibir un tratamiento adecuado que impida su progresión y permita su rehabilitación.

Uno de los principales propósitos que debería asumir la enseñanza en la Educación Infantil es aprender a vivir de manera solidaria y cooperativa, es decir, educar para construir buenas personas.

La forma en que los adultos se interrelacionan y solucionan sus diferencias es recibida por los menores de manera directa, quizá más que la fuerza de la palabra cuando se suele advertir.

De los comportamientos el infante aprende los valores, las actitudes y las pautas generales que incorpora como modelos a imitar, debido a que la construcción de su identidad se basa en la incorporación de rasgos y conductas que percibe de los otros, especialmente de las personas significativas emocionalmente para él.

En la etapa infantil se realiza, en pocos años, el registro completo de los sentimientos y emociones que van a tener los seres humanos durante toda la vida y que van a dar origen a los conflictos que deben aprender a gestionar para alcanzar una buena calidad de vida.

La Comisión del informe Vettenburg consideró algunos principios básicos que se pueden aplicar en la prevención de la violencia (Ortega Ruiz, 2008, p. 32):

- El diagnóstico, cuya mejor orientación es aquella que considera el mayor número de factores y que tiene en cuenta el mayor número de circunstancias concretas.
- La represión y el control, cuyos efectos, por sí mismos, no suelen ser muy exitosos, si bien, en determinadas circunstancias, no queda más remedio que ejercerlos.
- Los servicios de intermediación, como la mediación o el establecimiento de nuevos y más eficaces sistemas de diálogo y comunicación para que los alumnos/as expresen sus sentimientos y problemas, son considerados muy necesarios e idóneos en todo caso.

- Los servicios exteriores de apoyo a la comunidad escolar y, en general, a los problemas concretos (desde la formación complementaria en habilidades sociales, al refuerzo de la conducta positiva y la integración social). Todo ello puede verse favorecido si la comunicación de la escuela con los servicios externos es fluida.
- Ayuda externa especializada. Cuando la conducta escolar es definitivamente violenta y la escuela no puede ir más lejos en su acción destinada al cambio se centra en la labor del profesor, incluso en estos supuestos.

En general el Informe Vettenburg insiste mucho en la necesidad de que la escuela se abra al exterior y que un conjunto de servicios sociales estén disponibles para que la comunidad escolar reciba ayuda e influencia preventiva desde fuera. Se refiere a la intervención y a la formación docente para que el profesorado pueda actuar contra la violencia.

Las conclusiones del informe juegan con estos dos giros idiomáticos: la escuela puede llegar a ser determinante, pero la escuela también tienen que cambiar. Efectivamente el informe relata que no tiene sentido focalizar el problema sólo en el individuo, en escolares concretos, ni sólo en el nivel de los estudiantes. Toda la sociedad tiene un grado de responsabilidad en el fenómeno y todos tienen un nivel de compromiso con su eliminación o su acción preventiva (Ortega Ruiz, 2008).

Es imprescindible unir esfuerzos entre la escuela, la familia y la sociedad en general para buscar soluciones ante las situaciones de violencia. Las instituciones educativas deben tener una postura antiagresión que conduzca a la prevención y, en su caso, a la intervención ante las situaciones agresivas. Se debe tener como principio: “Ningún estudiante debe sufrir en la escuela”. La intervención es necesaria y beneficiará a las víctimas, a los agresores y a los espectadores; es decir, a todos como sociedad.

La sociedad debe reivindicarse y cambiar sus valores competitivos e individualistas que estimulan la agresividad en la sociedad. Boqué et al. (2005), Díaz-Aguado et al. (1996), Jares (2001), Johnson y Johnson (2002), Monclús (2004), Parra (2005), Vázquez, Jarabo y Araujo (2004) y Olweus

(1998) destacan algunas estrategias y cambios para disminuir la violencia y favorecer la convivencia:

- *Políticas educativas inclusivas.* Desarrollar una escuela para todos que sea acogedora, cuente con instalaciones sin barreras físicas y con recursos para favorecer el acceso a todos. Organizar la atención a la diversidad potenciando la formación del profesorado.
- *Programas de intervención muy adaptados al grupo.* Antes de aplicar un programa se deben evaluar las características del grupo y adaptar los programas a ellos. Es demostrable que cuanto más se adapte el programa al grupo existirán mayores probabilidades de éxito. Si el grupo es muy numeroso lo ideal sería poder dividirlo. La división de grupos debe parecer que ha sido realizada al azar, pero en realidad se hace de un modo premeditado y heterogéneo.
- *La creación del grupo.*
- *La gestión democrática.*
- *La necesidad de la disciplina democrática y con ella las normas.*
- *Consensuar programas específicos para la convivencia.* De resolución de conflictos, educación afectiva, educación para la paz y educación en los derechos humanos.
- *Mejor vigilancia durante el recreo.*
- *Zonas de ocio de la escuela más atractivas.*
- *Información y participación de las familias en la escuela.* A través del consejo escolar, asociación de familias, entrevistas, reuniones generales y de grupo, grupos de debate, intercambio diario de información, cuestionarios, álbumes personales, folletos y circulares, carteles, talleres, escuela de padres y madres, etc.
- *Grupos de docentes para el desarrollo del medio social de la escuela.*

- *La convivencia pacífica en el centro.* Forja un clima de trabajo, de diálogo, de solidaridad y de optimismo. Aprender a vivir juntos es esencial para el desarrollo personal y la cohesión social.
- *Favorecer la solución de conflictos positiva.* Prepararse para afrontar los conflictos constructivamente es prepararse para la vida y para la paz. Reconocer que la vida humana es conflictiva y tratar de buscar los causes no violentos más adecuados para abordar los conflictos como las cuatro D: desarrollo, democracia, derechos humanos y desarme. Aprender de los aciertos y de los procesos en que se han conseguido una resolución pacífica.
- *Desestimar la violencia.* La crítica de la violencia en todas sus manifestaciones y el desarrollo de condiciones que permitan resolver conflictos sin violencia. Los prejuicios conducen a la exclusión de personas y grupos, empobreciendo el tejido social y generando conflictos. El trabajo cooperativo fomenta la creación del grupo y la prevención de estereotipos.
- *Evitar el castigo.* La sensibilización sobre los efectos negativos del castigo físico y la eficacia de la comunicación.
- *Promover los derechos y los deberes.* El desarrollo de la conciencia de los derechos de los niños y las niñas, y su necesidad de protección.
- *Abandonar el academicismo.* Ir más allá de las descripciones fomentando el análisis y la crítica de los movimientos sociales.
- *Practicar la empatía.* Procurando entender a todas las partes.
- *Analizar las situaciones violentas.* Reintroducir el problema de la violencia cotidiana, la escolar y la de género entre los casos de violencia directa, analizando el conflicto que subyace a esa violencia.
- *Apoyo de la policía.* Pedirle apoyo a la policía para que realice el patrullaje a los alrededores de la escuela.

- *Formación y actuación del profesorado.* Entrenar al profesorado en el reconocimiento y la intervención de las situaciones violentas. Identificar a los estudiantes más violentos y emplear recursos para modificar su conducta. Enseñar al alumnado seleccionado a reconocer y cambiar las creencias que generan violencia y a manejar la cólera. Alentar a los alumnos y a las alumnas a que se abstengan de la violencia motivándolos a dialogar.
- *Investigar la violencia.* Crear en el distrito un organismo que identifique las causas de violencia.
- *Proteger a los estudiantes en peligro.* Adoptar una política de manejo de las amenazas o la agresión que asegure a los estudiantes protección si están en peligro. Organizar sesiones de indagación con el alumnado traumatizado por incidentes violentos.
- *Instalar una línea telefónica o una página virtual especial.* En la que los estudiantes o a las familias puedan informar de manera anónima la existencia de problemas en el ámbito escolar.
- *Un ambiente cooperativo.* Las escuelas pueden enseñar a los estudiantes a cooperar, a compartir y a ayudar a los demás
- *Relaciones positivas y duraderas.* Las instituciones educativas pueden crear lazos positivos y duraderos entre el alumnado, y entre el alumnado y el profesorado. Los infantes en alto riesgo de violencia o de fracaso escolar suelen carecer de conexiones con una entidad positiva y la escuela al generar relaciones confiables y sostenedoras se pueden debilitar las sensaciones de separación y desesperanza. Las relaciones positivas entre pares son la clave de la salud psicológica, el desarrollo cognitivo y social, y de las actitudes y los valores prosociales.
- *Acogida a los nuevos miembros de la comunidad educativa.* Construir la comunidad favoreciendo la acogida, la convivencia, la implicación y la colaboración de todos los miembros.

- *El tiempo fuera de la escuela.* Permanecer abiertas para la realización de actividades extraescolares por la tarde, la noche, los fines de semana y durante el verano. Reduciendo el tiempo de algunas influencias negativas.
- *Asociaciones.* Las escuelas pueden asociarse con las familias y la comunidad para solucionar problemas. Y pueden impartir talleres para familias y alumnado sobre la evitación de amenazas, la violencia familiar, las técnicas de disciplina, la calidad de tiempo y ayudarlos con sus problemas escolares.
- *Entrenamiento prolongado en la resolución de conflictos y en la mediación entre pares.* Implementar un entrenamiento prolongado en resolución de conflictos y mediación escolar para todos los estudiantes. Todo el alumnado tiene que aprender a manejar sus conflictos.

Para tratar la violencia escolar, primero los centros deben admitir que tienen conflictos relevantes, después se deben aplicar programas de prevención de la violencia y finalmente contar con un protocolo de actuación ante los conflictos para evitar actuar con arbitrariedad y tomar medidas inmediatas.

Los programas deben ser realistas en cuanto a lo que pueden lograr. Se deben diseñar programas que se concentren en la prevención y en el tratamiento de la violencia de manera multidisciplinar, ya que frecuentemente en los conflictos influye la comunidad, la cultura machista, la competencia por el status y el poder, el acceso a las drogas, etc.

Fernández (2007) menciona que es necesario planificar una intervención intencional sobre el conjunto de los ámbitos en los que la persona se desarrolla y no exclusivamente sobre el escolar. Educar a las familias y aprovechar el enorme potencial educativo de los grupos de pares y de los medios de comunicación no pueden seguir siendo un mero discurso teórico. Es preciso ponerse a la tarea, ya que el problema de la violencia en los centros educativos, como otros muchos, exige actuaciones coordinadas

en todos los sistemas que ayudan a construir a la persona en su dimensión cognitiva, emocional y social.

Las escuelas son ambientes cooperativos en los que los conflictos involucran el trabajo en equipo, el compartir recursos y el resolver problemas. Cada contexto requiere de sus propios procedimientos. Disminuir la violencia en la escuela es una tarea compleja, ya que los estudiantes deben remplazar la conducta violenta por una conducta no violenta o adecuada. El proceso exige que el alumnado cambie hábitos, actitudes, valores y perspectivas.

Vera, J. (2007, p. 21) expresa:

El contexto social ofrece una gran variedad de ámbitos en los que poder incidir educativamente. La ciudad o el pueblo, con sus respectivas características, presentan diversas posibilidades para poner en marcha estrategias de resolución de los problemas que se generan dentro de su territorio. Los muros, las bibliotecas, los parques, los jardines y las zonas deportivas proporcionan recursos que la comunidad puede aprovechar con fines educativos.

La escuela puede aprovechar los diferentes ámbitos que existen en la comunidad para formar un sistema de redes que promuevan la convivencia, la democracia y la paz.

Las actividades extraescolares, ya sean a cargo de la escuela o no, son una buena opción para fomentar la socialización, conocer diferentes opciones de ocio positivo, desarrollar destrezas, etc. Vega-Hazas (2009) en su artículo: “Actividades escolares extradinámicas” enfatiza la importancia que las familias valoren este tipo de actividades porque desarrolla la autonomía: “Los padres no deben olvidar algo tan básico como que educar consiste en enseñar a los hijos a valerse por sí mismos en todos los aspectos de la vida; los prepara para que un día se vayan”.

En una escuela donde se pretenda impartir una educación personalizada de calidad, que valora las emociones y ayuda a superar las dificultades, es fundamental que cuente con un tutor.

Vega-Hazas (2009, p. 120) define la figura del tutor: “Se trata de un mentor personal encargado de seguir de cerca la marcha del chico o la

chica, y apoyarla, a través fundamentalmente, de conversaciones personales. Es también lógicamente, el interlocutor habitual de los padres cuando se trata de examinar la evolución de su hijo”.

El tutor es una figura muy complementaria y conveniente porque la vida en la escuela es muy distinta a la del hogar y el tutor conoce de verdad como se desenvuelve el infante en el colegio. Una frecuencia adecuada de las entrevistas entre tutor y estudiantes es una vez al mes, aunque en algunas circunstancias especiales podría ser aconsejable una frecuencia mayor. Las tutorías van más allá de la asesoría académica, debido a que el estudiante puede tener dificultades académicas por problemas personales, relacionados con el ámbito familiar, escolar, etc. También el tutor debe intercambiar información con las familias.

En edades tempranas el tutor debe encauzar a las familias y a los estudiantes en el desarrollo moral, la prosociabilidad, la solución de conflictos adecuada y la prevención de la violencia, debido a que las desviaciones a estas edades no predicen nada bueno si no se corrigen a tiempo.

Un buen tutor no siempre alagará los oídos de los progenitores, debe hacer evaluaciones acertadas y recomendaciones de tratamiento a las diferentes problemáticas, ya que debe dejar claro a las familias que dependiendo de las bases que tenga el infante a estas edades puede estar bien preparado o no para las dificultades de la vida.

FETE-UGT y la Liga Española de la Educación y la cultura popular (s.f., p. 10) en su cuaderno infantil: “La inmigración y los derechos de los niños y las niñas” mencionan que las escuelas con valores y que respetan a la diversidad son escuelas inclusivas:

Son escuelas con las puertas abiertas al mundo, en las que todos y todas aprendemos de los demás. Son espacios donde los niños y las niñas que venimos de diferentes familias, países, pueblos o ciudades, podemos contar lo que vivimos y compartirlo. Así, todos y todas juntos, construiremos una nueva sociedad. En estas escuelas, compartimos nuevas formas de hablar, de contar historias o de reír. Ahora

tenemos más canciones, cuentos y juegos. Tenemos amigos y amigas nuevos y aprendemos a ver el mundo con otra mirada.

Actualmente se necesitan escuelas inclusivas, es decir, escuelas para todos, independientemente de sus diferencias, en las que todos puedan aprender de todos.

Uno de los cuatro pilares fundamentales de la educación es aprender a vivir juntos. Los esfuerzos que un centro dedica a enseñar, convivir y aprender a vivir influyen positivamente en el resto de las actividades. Para una verdadera socialización hay cuatro exigencias incuestionables:

- No utilizar ni manipular a las otras personas.
- Comprender la necesidad de sacrificarse por el bien común.
- Aceptar compromisos que superen los intereses meramente particulares.
- Reconocer las normas sociales (derechos y deberes).

Se consideran actitudes básicas para la convivencia: la conciencia de la dignidad del ser humano, la justicia, el respeto, la comprensión, la aceptación incondicional del otro, la confianza en los demás, la tolerancia, el diálogo, la cooperación, la pacificación, la participación social, la solidaridad, la participación grupal, la amistad, la responsabilidad, las buenas maneras, el esfuerzo, la ecología, la bondad, la cordialidad y el compartir. La convivencia entre las personas se basa en los valores y en la apreciación de la diversidad.

Las instituciones educativas deben favorecer la cultura pacífica en toda la comunidad educativa, tratar educativamente los conflictos y evitar todas las actuaciones agresivas, debido a que la finalidad principal de las escuelas debería de ser formar personas autónomas con valores y que aprendan a solucionar adecuadamente sus conflictos.

3.2. Otras técnicas consideradas menos recomendables.

El arbitraje, los castigos, las recompensas-halagos, la indiferencia, el tiempo fuera y las expulsiones son motivaciones extrínsecas y manipulaciones conductistas que actualmente se utilizan en los centros educativos.

En este apartado se mencionan algunas técnicas de modificación de la conducta muy utilizadas por las familias y el profesorado, pero que no son recomendables ni eficaces a largo plazo.

3.2.1. El arbitraje.

Se arbitra cuando los alumnos y las alumnas no pueden negociar sus conflictos y cuando un mediador y el docente fracasan.

El arbitraje es necesario cuando los estudiantes son muy agresivos o tienen intereses tan opuestos que son incapaces de llegar a un acuerdo. El profesorado tiene la responsabilidad de intervenir para resolver estos conflictos.

El arbitraje es un proceso en el que una persona desinteresada y neutral pronuncia la decisión definitiva sobre la resolución del conflicto. Es voluntario cuando lo solicitan los individuos involucrados. Es compulsivo cuando lo ordena.

Johnson y Johnson (2002) expresan que el arbitraje convencional consta de los siguientes pasos:

- Ambas partes acuerdan someterse a la decisión del árbitro.
- Los involucrados exponen sus metas al árbitro.
- Cada parte define el problema.
- Cada uno defiende su posición con documentos y pruebas de respaldo.
- Cada parte tiene la oportunidad de refutar las afirmaciones de la otra.

- El árbitro toma una decisión.

Los disputantes se sienten presionados de llegar a un acuerdo en el que cada disputante le presenta al árbitro su mejor estrategia, la más conciliadora. El árbitro elige una. Este tipo de arbitraje produce más concesiones en la negociación y mayor compromiso con el resultado alcanzado. Generalmente los estudiantes en controversia tienen que respetar y acatar el veredicto del árbitro.

Johnson y Johnson (2002) expresan algunas desventajas del arbitraje:

El arbitraje tiende a generar soluciones menos estables y eficaces que las derivadas de la negociación y la mediación. Una razón es que los disputantes suelen conocer sus propios intereses mejor que cualquier tercero. También están más dispuestos a comprometerse con acuerdos ideados por ellos mismos que con los impuestos por terceros. Es más probable que los árbitros lleguen a soluciones de transacción, y no a acuerdos integrativos que satisfagan los objetivos de ambas partes.

Se analiza que el arbitraje es recomendable como última alternativa si no ha funcionado la mediación, debido a que es más probable que se lleguen a soluciones impuestas, ya que son decididas por una persona ajena al problema, es poco probable que sean soluciones efectivas y en las que estén de acuerdo los involucrados.

3.2.2. *Los castigos.*

Los castigos pueden ser de inhibición, de retirada de favores o de producción u obligación de realizar una tarea. El castigo debe quedar eliminado como forma de intervención. Cuando se castiga al niño o a la niña por una conducta indeseable se provocan sentimientos de vergüenza y de culpa que no contribuyen en nada a fomentar comportamientos de cooperación social.

Se debe evitar el castigo. Sin embargo, si se utiliza ésta forma de intervención se deben tomar en cuenta las siguientes recomendaciones (Serrano, 1998):

- Debe utilizarse de manera racional y sistemática, no debe depender de nuestro estado de ánimo sino de la conducta emitida.
- Al aplicar el castigo no se deben utilizar los regaños o los gritos, porque eso indica que la actitud es vengativa y con frecuencia refuerza las conductas inaceptables.
- No se deben aceptar excusas o promesas por parte del infante.
- Hay que dar al niño o a la niña una advertencia o una señal antes de que se le aplique el castigo.
- El tipo de castigo y el modo de presentarlo debe evitar el fomento de respuestas emocionales fuertes en el menor castigado.
- Cuando el castigo consista en una negación debe hacerse desde el principio de forma firme y definitiva.
- Hay que combinar el castigo con el reforzamiento de conductas alternativas que ayudan al individuo a distinguir las conductas aceptables ante una situación determinada.
- No hay que esperar a que el infante emita toda la cadena de conductas agresivas para aplicar el castigo, debe hacerse al principio.

El menor que es castigado no tiene la posibilidad de coordinar sus puntos de vista con el de los otros, ya que se produce un vínculo cerrado entre su conducta y la consecuencia impuesta por el adulto. Si se castiga al alumnado enviándolo fuera de la clase o separándolo del grupo lo único que se conseguirá es que éste sienta rabia o vergüenza y que la próxima vez que esté tentado a hacer lo mismo no lo haga porque teme el castigo del que fue objeto, pero no habrá aprendido a considerar el punto de vista del otro y a relacionar su conducta con las consecuencias que genera.

En cambio las sanciones por reciprocidad tienen una relación lógica con la conducta y permiten tomar conciencia de las consecuencias de las acciones y de las alternativas entre las que puede elegir. Además, el infante aprende que su comportamiento debe tener un límite marcado por el derecho que poseen los demás.

No siempre la intervención del docente debe ser a través de una participación activa. En ocasiones es conveniente proporcionarles a las niñas y a los niños la oportunidad de resolver las dificultades relacionales por sí mismos, evitando intervenir prematuramente, para observar las conductas de los infantes en las situaciones habituales de la vida escolar e identificar sus dificultades y su manera de reaccionar ante ellas.

Esta forma de abordar el conflicto en la escuela se fundamenta en la concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza. Se trata de enseñar al alumnado una práctica sistemática de razonamiento y de elaboración que potencie su desarrollo cognitivo y afectivo a través de la exploración de los sentimientos que acompañan sus pensamientos y sus acciones, y sean capaces de valorarlos para poder adoptar comportamientos y actitudes que les permitan resolver los problemas de interacción de manera satisfactoria sin recurrir a la agresión o violencia. Comenzar con esta práctica en la escuela infantil prepara a los estudiantes para abordar las situaciones conflictivas que se les presentarán en los niveles subsecuentes.

El castigo debe ser sustituido por métodos positivos de disciplina. El castigo siempre supone un juicio de valor aunque lo que se castiga es la conducta y no tanto a la persona. Sin embargo, el alumnado a menudo entiende que se le castiga a él como algo intrínseco en sí mismo.

3.2.3. La indiferencia.

La indiferencia es el método que no presta atención a la conducta agresiva, pero se debe tener cuidado porque sólo funcionará si la recompensa que la niña o el niño recibía y que mantiene el comportamiento agresivo es la atención prestada. Si la conducta negativa acarrea consecuencias dolorosas para el individuo u otras personas no se actuará nunca con la indiferencia.

3.2.4. El tiempo fuera.

En el tiempo fuera el infante es apartado de la situación reforzante, se utiliza bastante en la clase. En educación infantil se emplea la silla, la mesa o el rincón del pensamiento como técnica de tiempo fuera. Los resultados siempre han demostrado una disminución en dicho comportamiento. Los tiempos han de ser cortos y siempre dependiendo de la edad del alumnado. El máximo sería de 15 minutos para menores de 12 años.

3.2.5. Las expulsiones.

Las expulsiones de clase, al igual que las de un centro escolar, son hechos excepcionales en su formulación teórica aunque la expulsión de clase se da con bastante regularidad. Los incidentes más frecuentes son ofensas verbales y actos de interrupción en el aula. Los problemas son abordados después de haber ocurrido debido a que es mejor resolver el problema en su contexto original.

3.3. Intervenciones educativas.

Aunque antes de la década de los años setenta se pueden encontrar algunas investigaciones de la violencia escolar, no es hasta los años ochenta cuando la comunidad científica se ha ocupado del asunto como tema de investigación. En esa década se da un mayor impulso al estudio y a la intervención educativa para eliminar o disminuir los malos tratos y otras formas de violencia escolar.

El tema central de este estudio es la violencia individual o grupal de niños y niñas de educación infantil. Se considera necesario destacar algunas investigaciones en relación con la violencia escolar y algunos programas y campañas en prevención de la violencia que se han llevado a cabo a nivel internacional, especialmente en México y en España.

Cada vez más algunos organismos y la mayoría de los gobiernos a nivel internacional se conciencian, enfrentan y previenen el problema de la violencia escolar. Actualmente algunas naciones invierten en investigar las causas, las manifestaciones y las repercusiones de la violencia escolar. Con la finalidad de diseñar, aplicar y evaluar los programas para la prevención y el tratamiento de los conflictos escolares.

3.3.1. Algunas intervenciones internacionales.

Monclús et al. (2006) señalan algunos estudios, programas y documentos realizados a nivel internacional acerca de la violencia escolar:

- *Australia*. Ha llevado a cabo un estudio comprensivo sobre proyectos de prevención y políticas futuras.
- *Bélgica*. Ha desarrollado una serie de planes de acción sobre absentismo escolar, mejora en la formación para el ejemplo y las necesidades de las comunidades inmigrantes. Se está trabajando en el fortalecimiento de la cooperación entre la policía y las escuelas.
- *Canadá*. Desde 1998 se ha puesto en práctica el programa: “Together we Light the way”. Este programa tiene como objetivo crear un entorno más seguro, respetuoso y amable, y busca promover un sentimiento de propiedad que conecte la escuela con su comunidad.
- *Dinamarca*. Fue el primer país en desarrollar a nivel nacional un sistema integrado de consejos formados por escuelas, policías y trabajadores sociales con el fin de reducir los problemas de violencia y victimización. Los programas de acción en las escuelas se centran en la educación social y en la resolución de conflictos.
- *Unión Europea*. El proyecto CONNECT sobre investigación, práctica y redes sobre violencia intercambia experiencias y reflexiona sobre los diferentes medios para optimizar la acción colaborativa en violencia escolar.

- *Francia.* En 1997 puso la creación de observatorios escolares que recogiesen datos sobre indicadores relacionados con la seguridad y la salud en las escuelas. Se han formado más de 7000 jóvenes procedentes de zonas deprimidas para trabajar como mediadores sociales y asistentes en las escuelas, apoyo a las víctimas y programas de educación cívica y en anti-violencia. Todas estas intervenciones han supuesto una reducción en la incidencia de la violencia y la delincuencia de escolares.
- *Holanda.* Se ha centrado en el acoso con mejoras en la capacidad de respuesta, premisas de seguridad, formación social y mejora de los establecimientos escolares.
- *Reino Unido.* El proyecto Crimen Reduction in Secondary School tiene el objetivo de reducir la violencia en 103 escuelas en un período de dos años. En 2002 se puso en marcha otro proyecto: “Saber School Partnerships Project”, con desplazamiento de la policía a las escuelas seleccionadas en zonas con alto índice de criminalidad. Se establecieron programas de autorización para la enseñanza primaria y para los jóvenes con absentismo escolar con necesidades de formación para el empleo. Se pusieron en marcha proyectos para evitar la exclusión escolar de estudiantes entre 11 y 17 años. Se crearon una serie de nueve proyectos piloto de intervención en familias mediante charlas y mediación como forma de reducir la exclusión escolar. Cabe destacar la elaboración de programas y manuales anti-acoso.
- *Estados Unidos.* El gobierno federal ha creado en los últimos años diferentes proyectos sobre seguridad en la escuela: Hamilton Fish Institute y Safe Schools Healthy Students fundada por autoridades locales trabajan en colaboración con las instituciones sanitarias, la policía, las escuelas, los estudiantes y las familias han desarrollado diversos programas para la prevención de la violencia escolar. A nivel de los estados para el estudio y la prevención de la violencia de la

Universidad de Colorado que proporciona asistencia técnica a escuelas locales y sus comunidades.

Cada vez más los países investigan, diseñan, aplican y evalúan los programas que tratan el absentismo, el acoso, las agresiones y previenen todo tipo de violencia escolar, contribuyendo a la convivencia y a la cultura pacífica.

3.3.2. *Intervenciones en México.*

En México se han desarrollado algunas acciones para disminuir y prevenir la violencia escolar. Se han investigado diversos periódicos electrónicos, manuales, libros y la experiencia docente de la investigadora, con la finalidad de encontrar algunos programas de prevención y tratamiento a la violencia escolar, se destacan:

- *Programa para prevenir el delito y las adicciones.* Tiene entre sus objetivos brindar talleres a familias sobre la prevención y el manejo de adicciones, de violencia y abuso sexual. Se ofrece educación sexual y de prevención de adicciones a los adolescentes (Morales, L., 2009).
- *Programa escuela segura, sendero seguro.* Su finalidad es monitorear escuelas a través de videocámaras, revisión de mochilas a estudiantes y mejorar la infraestructura urbana en los caminos inseguros (Morales, C., 2007).
- *Programa en prevención de la violencia en el noviazgo.* La finalidad es que los estudiantes conozcan los indicadores para saber si existe violencia en el noviazgo y detectar parejas posesivas. Se brindan recomendaciones para prevenir ésta situación (Instituto de Prevención del Delito del Estado de México, s.f.).
- *El Observatorio de Violencia Social y de Género en la Educación Media Superior.* A cargo del Observatorio. Cuyos objetivos son promover estrategias y acciones para prevenir, erradicar y sancionar la violencia dentro de la institución educativa (Norandi, 2009).

- *Campaña Ciudadanos a Escena*. A cargo de la Secretaría de la Función Pública (2006). Se promueven cortometrajes para sensibilizar y prevenir la corrupción de forma creativa.
- *Campaña Ni Golpes que Duelan, Ni Palabras que Hieran. Eduquemos con Ternura*. Dirigida por la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (CDHDF), Visión Mundial de México A.C. y la Red por los Derechos de la Infancia. Tiene como finalidad contribuir a erradicar el maltrato contra infantes y adolescentes (Cimacnoticias, 2005).
- *Campaña Moldea con ternura*. Supervisada por el DIF. Pretende sensibilizar a la población sobre la importancia de detectar y prevenir, primordialmente la violencia pasiva hacia los menores de edad que difícilmente es reconocido como una forma de agresión. Para ello se difunde material audiovisual a fin de que los padres y madres de familia reflexionen sobre la forma de relacionarse y educar a sus hijos o hijas (La mirada de Jokín, 2007).
- *Programa Nacional Escuela Segura*. A cargo de la Secretaría de Seguridad Pública. Su objetivo es consolidar a las escuelas públicas de educación básica como espacios seguros y confiables a través de la participación social y la formación ciudadana de los estudiantes, la participación responsable y el desarrollo de competencias encaminadas al autocuidado, la autorregulación, el ejercicio responsable de la libertad, la participación social y la resolución no violenta de conflictos (Elporvenir.com.mx, 2007).
- *Prevención del Delito*. Orientación educativa en prevención del Delito. Incidir en la transformación de actitudes y valores sociales para que ante las situaciones conflictivas que existen en el entorno, los individuos puedan saber cómo actuar de manera asertiva e inteligente, anticipar posibles situaciones de enfrentamientos y promover habilidades para la solución de conflictos sin violencia (Martínez, N., 2007).

- *Construyendo Soluciones Exitosas*. Dirigido por la Secretaría de Educación Pública y tiene el propósito de desarrollar habilidades sociales de los estudiantes para que aprendan a solucionar inteligentemente los conflictos (SEP, s.f.).
- *Taller o escuela de Padres*. A cargo del centro. Su objetivo es educar y concienciar a las familias en diversos temas en relación con sus hijos o hijas (SEP, 2004).

Las actuaciones se centran en prevenir el delito, las adicciones, la violencia doméstica, las agresiones en el noviazgo, la corrupción y el acoso escolar. También desarrollan programas de habilidades sociales y de resolución de conflictos sin violencia, y formar a las familias en diversos temas relacionados con el desarrollo y la educación de sus hijos e hijas.

3.3.3. *Intervenciones en España.*

En España se han realizado diversidad de campañas y programas educativos en la prevención y el tratamiento de la violencia. Lleó (2000) en su artículo “La violencia en los colegios. Una revisión bibliográfica” menciona diferentes estudios relacionados con la violencia escolar, se sintetizan en:

- *Convivir es vivir*. Campaña dirigida por la Dirección Provincial del Ministerio de Educación y Ciencia. Sus objetivos generales son establecer un mecanismo operativo de coordinación interinstitucional para que los centros educativos persigan altos índices de convivencia y eduquen en la no violencia y, al mismo tiempo, aumentar los niveles de convivencia dentro del centro educativo y en su entorno próximo.
- *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Tutelada por Díaz-Aguado. Tiene como propósitos: adaptar la intervención a las características evolutivas de la adolescencia, reducir condiciones de riesgo y desarrollar condiciones protectoras, fomentar los derechos humanos, favorecer una identidad basada en la tolerancia y el rechazo a la violencia, y

enseñar a detectar y a combatir los problemas que conducen a la violencia y a la intolerancia.

- *Intervención educativa contra la violencia en el ámbito escolar.* Supervisada por el ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona y la Federación de Enseñanza de CC.OO. Entre las finalidades generales pretende ser un instrumento para iniciar la intervención contra la violencia escolar, desde la realidad concreta de cada centro, y ser vehículo para la sensibilización del profesorado en este tema.
- *Campaña escolar contra la violencia, la explotación y el racismo.* Organizada por la Federación de Enseñanza de CC.OO. y la Fundación Paz y Solidaridad. Su principal objetivo es sensibilizar sobre las diversas formas de explotación, violencia y xenofobia que padecen millones de personas en el mundo.
- *Contra la violencia... cultura.* Promovida por la Editorial Alfragüara y Jóvenes contra la Intolerancia. Se busca el fomento de la lectura y la reflexión sobre temas como el terrorismo, el maltrato infantil, las agresiones de las tribus urbanas y cómo actuar ante estos problemas.
- *Programa educativo de prevención del maltrato entre compañeros.* Organizado por la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Dirigida a la sociedad en general para que se informe y sea consciente de la importancia de detener el abuso entre escolares. Tiene una línea telefónica 900 de atención gratuita, específicamente dedicada al problema del abuso y malos tratos entre escolares.
- *Educación para la convivencia.* Creado por Cruz Roja Juventud. Tiene como propósitos fundamentales: intervenir en colectivos marginales a fin de conseguir unos niveles de integración óptimos, transformar sus condiciones de vida a partir de su propia realidad, generar un marco de prevención y participación de los menores y jóvenes como medio de abordar el problema de comportamientos inadaptados, fomentar la convivencia y valores de tolerancia, solidaridad y cooperación que

favorezcan el desarrollo integral de los infantes y jóvenes, prevenir el absentismo y abandono escolar, y favorecer comportamientos y valores no sexistas a través de una especial metodología pedagógica.

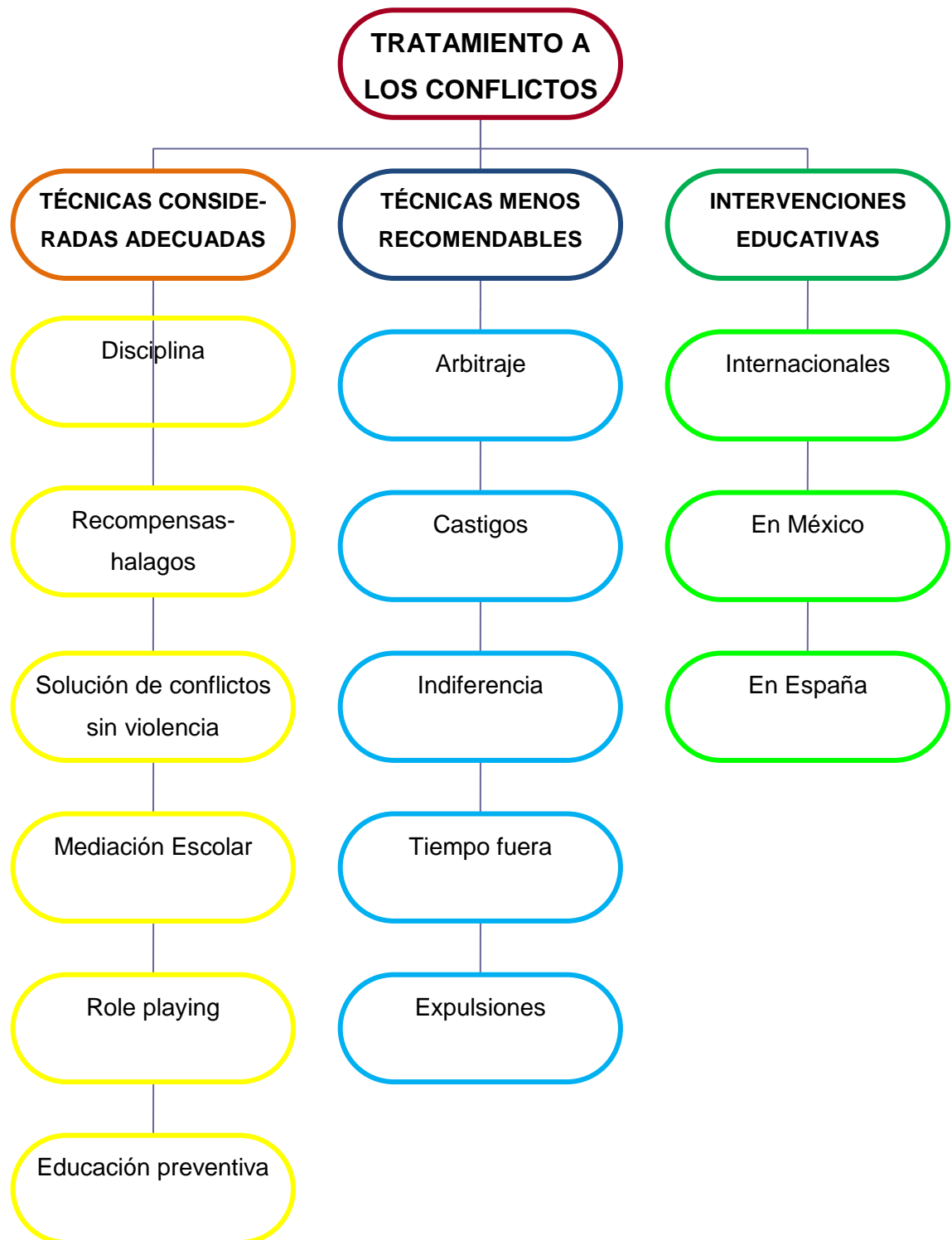
- *Programa de educación social y afectiva en el aula.* Dirigido por el Departamento de Psicología del Desarrollo y de la Educación de la Universidad de Málaga. Pretende la potenciación de contextos educativos formales y la creación de entornos que permitan experimentar relaciones interpersonales seguras para prevenir y remediar la aparición de la violencia en la sociedad.
- *Programa para trabajar la tolerancia y el respeto a la diversidad en educación secundaria obligatoria.* La propuesta de la Asociación Secretariado General Gitano con la colaboración de la Comisión Europea y UNICEF. Pretende aportar una metodología para trabajar la tolerancia en el aula a través de una guía didáctica para el profesorado y un cuaderno de trabajo para el desarrollo de la unidad con el alumnado.

En España las intervenciones escolares están dirigidas a incrementar la convivencia, fomentar los valores, reducir las condiciones de riesgo y detectar y combatir la violencia.

Se debe brindar al alumnado un ambiente armónico en el que pueda aprender y tener seguridad, es algo que se está haciendo cada vez más difícil en muchas escuelas. En diversos países, incluidos México y España, se han llevado a cabo diversidad de congresos, conferencias y jornadas para debatir aspectos relacionados con la violencia en las aulas. Con la finalidad de diseñar y aplicar programas para combatir la violencia escolar y favorecer la convivencia pacífica.

3.4. Síntesis del capítulo.

Se sugiere que el profesorado trabaje con el apoyo de las familias tratando de identificar las conductas inadecuadas y brindar una intervención más adecuada para cada infante. Se presenta un esquema del capítulo y posterior al mismo se menciona una síntesis de la información abordada.



No todos los niños y las niñas son iguales, por lo que no se pueden definir unas normas de intervención iguales para todos, se deben ir probando diferentes técnicas tratando de averiguar las que más se ajustan a las características de cada infante.

El comportamiento agresivo es una conducta aprendida que se puede modificar. El objetivo principal de las técnicas de modificación de conducta es que el estudiante desaprenda la conducta inadecuada y adquiera la conducta adaptativa.

A continuación se exponen las principales técnicas utilizadas en la modificación de la conducta:

❖ **Algunas técnicas consideradas adecuadas para el tratamiento de la violencia:**

- *Disciplina.* A través de esta técnica se enseña a los niños y a las niñas a respetar ciertos límites, es una buena forma de estimular cambios positivos a largo plazo porque proporciona oportunidades de aprendizaje.
- *Recompensas-halagos.* Son refuerzos que se utilizan para propiciar actitudes positivas, valorando a los niños y a las niñas que respetan las normas y se comportan adecuadamente.
- *La solución de conflictos sin violencia.* Esta técnica ofrece estrategias para poder gestionar mejor los conflictos, pero no garantiza que los conflictos se solucionen satisfactoriamente en todos los casos.
- *Mediación escolar.* Es un método para resolver disputas y conflictos. Es un proceso voluntario en el que se brinda a las personas en conflicto la oportunidad de que se reúnan con una tercera persona neutral, el mediador, para hablar de su problema e intentar llegar a un acuerdo.

- *Role playing o simulación.* Es el desempeño o la representación de un papel que influye en el desarrollo socio-emocional por la oportunidad que el individuo tiene de desempeñar distintos roles y aprender así a coordinar diversas perspectivas. El role playing proporciona a los niños y a las niñas un contexto protegido.
- *Educación preventiva.* La educación infantil es la etapa educativa más idónea para que el alumnado adquiera buenos hábitos, valores y disciplina, aprenda estrategias positivas de resolución de conflictos y se comiencen a detectar y corregir cualquier tipo de problemas de los infantes tratando de evitar que se incrementen en los niveles subsecuentes. La escuela infantil debería ser un espacio para la construcción de la convivencia en donde los estudiantes aprendan a relacionarse adecuadamente con los demás.

❖ **Otras técnicas consideradas menos recomendables:**

- *Arbitraje.* Es recomendable cuando los estudiantes son muy agresivos o tienen intereses muy opuestos que son incapaces de llegar a un acuerdo. El profesorado o algún adulto tiene la responsabilidad de intervenir para resolver esos conflictos. La persona que arbitra debe ser una persona neutral, por que establece la decisión definitiva sobre la solución del conflicto.
- *Castigos.* Pueden ser de inhibición, de retirada de favores, de producción u obligación de realizar alguna tarea. El castigo se debería eliminar como forma de intervención, debido a que provoca sentimientos de vergüenza y culpabilidad, y los infantes no aprenden a considerar el punto de vista de los demás, ni a reparar el daño o tomar conciencia lógica de las consecuencias de sus acciones.

- *Indiferencia.* Este método no presta atención a la conducta agresiva, sólo funcionará si el reforzador de la conducta era la atención prestada. Nunca se actuará con indiferencia si las consecuencias ponen en riesgo al menor o causan daño a alguien.
- *Tiempo fuera.* Consiste en apartar al niño o a la niña de la situación reforzante. En educación infantil se utiliza la silla, la mesa o el rincón del pensamiento como técnica de tiempo fuera para esperar a que el infante se tranquilice y reflexione sobre lo sucedido.
- *Expulsiones.* Las expulsiones del colegio son hechos excepcionales. Las expulsiones de las clases son más frecuentes en educación primaria y secundaria.

Al realizar una revisión general de todos estos procedimientos se observa que existen algunos que son adecuados y otros perjudiciales. En la tabla 2 se destacan algunos aspectos de cada grupo de técnica y se recomiendan los modelos integrados.

Tabla 2. Análisis de las técnicas para el tratamiento de las conductas.

ASPECTOS	MODELOS PUNITIVOS	MODELOS RELACIONALES	MODELOS INTEGRADOS
VENTAJAS	*Existe un programa de actuación sancionador. *Se anticipa a los conflictos. *Disminuyen los conflictos al percibirse las consecuencias. *Resulta efectivo en contextos académicos muy valorados y participativos.	*Existe dialogo. *Búsqueda de solución del conflicto. *Acuerdos. *Resolución del conflicto. *Reparación del daño. *Justicia. *Se desarrollan las habilidades sociales. *Agresor libera su culpa. *Apoyo a los involucrados.	*Existe un programa de actuación interpretado como un pacto de convivencia. *Se anticipa a los conflictos. *Disminuyen los conflictos al percibirse las consecuencias. *Existe diálogo. *Búsqueda de solución del conflicto. *Acuerdos. *Resolución del conflicto.

ASPECTOS	MODELOS PUNITIVOS	MODELOS RELACIONALES	MODELOS INTEGRADOS
		<ul style="list-style-type: none"> *Reconciliación. *Disminuye la violencia. *Se promueven los valores. *Las familias están involucradas. *Se asimila un proceso inteligente y eficaz de resolución de conflictos. *Es efectivo a largo plazo. *Se puede aplicar en diferentes ámbitos. 	<ul style="list-style-type: none"> *Reparación del daño. *Justicia. *Se desarrollan las habilidades sociales. *El agresor libera su culpa. *Se apoya a los involucrados. *Reconciliación. *Se disminuye la violencia. *Se promueven los valores. *Los padres están involucrados. *Se asimila un proceso inteligente y eficaz de resolución de conflictos. *Es efectivo a largo plazo. *Se puede aplicar en diferentes ámbitos. *Se dan opciones de procesos de solución de conflictos. *Es imparcial. *Se involucra a todo la comunidad escolar. *Existe una estructura organizada para la atención de conflictos, por lo que se crean y generan equipos de mediación y participación. *Existe una evaluación continua. *Se actualizan los planes de actuación. *Es efectivo para todos. *Es permanente. *Autoridad más consciente y educadora.
DESVENTAJAS	*Es incongruente la consecuencia con el	*Se obliga al alumnado a utilizarlo.	

ASPECTOS	MODELOS PUNITIVOS	MODELOS RELACIONALES	MODELOS INTEGRADOS
	<p>acto.</p> <p>*Imparcial</p> <p>*No hay solución del conflicto por las partes involucradas.</p> <p>*Ausencia de la reparación del daño.</p> <p>*La víctima esta desprotegida, indefensa y no tiene apoyo.</p> <p>*El agresor puede verse favorecido y reincidir sus conductas hacia la víctima.</p> <p>*Carece de reconciliación.</p> <p>*No se promueve el dialogo ni el desarrollo de habilidades sociales en resolución de conflictos.</p> <p>*Es insuficiente en ambientes conflictivos o con problemas de absentismo.</p>	<p>*Se requiere que los estudiantes tengan un cierto nivel de madurez o habilidades para que sea efectivo.</p> <p>*Algunos docentes son apáticos a estas prácticas y no las integran en sus prácticas docentes.</p> <p>*Se requiere alto compromiso de diálogo e inversión de tiempo lo que en ocasiones no compensa.</p>	
LIMITACIONES	<p>*La resolución del problema es inmediata y no a largo plazo.</p> <p>*Se tiene el riesgo de la escalada de violencia.</p> <p>*Se pueden sentir algunos motivados a romper las reglas.</p> <p>*La victima sólo interesa como denunciante.</p> <p>*Al alumnado se le tienen que dar las pautas de conducta para la resolución de conflictos.</p> <p>*Resulta efectivo en contextos académicos muy valorados y participativos.</p>	<p>*No es efectivo para todos.</p> <p>*Se requiere de cierta formación y habilidades.</p> <p>*Se requiere que se involucre y tenga disposición todo el contexto escolar.</p>	<p>*Se requiere de cierta formación y habilidades.</p>

Hasta la década de los ochenta la comunidad educativa comenzó a investigar e intervenir formalmente en relación a la violencia escolar. Cada vez más los gobiernos, los organismos y las autoridades educativas internacionales invierten más recursos en investigar las causas, las manifestaciones y las repercusiones de la violencia escolar con el propósito de diseñar, aplicar y evaluar los programas para la prevención y el tratamiento de los conflictos escolares.

A continuación se destacan algunas acciones relacionadas con la prevención y el tratamiento a la violencia:

- ✓ *Intervenciones internacionales.* Algunos países como Australia, Bélgica, Canadá, Estados Unidos, Francia, Holanda, Reino Unido y la Unión Europea; han realizado estudios, proyectos, políticas e intervenciones para disminuir la violencia escolar.
- ✓ *Intervenciones en México.* En diferentes ciudades mexicanas, especialmente en la capital del país, se han realizado actuaciones para prevenir el delito, las adicciones, la violencia doméstica, las agresiones en el noviazgo, la corrupción y el acoso escolar. También se han desarrollado programas de habilidades sociales y de resolución de conflictos sin violencia, y se imparte formación a las familias en diversos temas relacionados con el desarrollo y la educación de los hijos y las hijas.
- ✓ *Intervenciones en España.* En diversas ciudades españolas se han realizado diferentes campañas y programas educativos en relación con la prevención y el tratamiento a la violencia con la finalidad de incrementar la convivencia, fomentar los valores, reducir las condiciones de riesgo y detectar y combatir la violencia.

También a nivel internacional, incluidos México y España, se han realizado diversidad de congresos, conferencias, estudios y jornadas para debatir aspectos relacionados con la violencia escolar.

4. LA EDUCACIÓN INFANTIL.

Actualmente existe mucho interés por la infancia y preocupación por su desarrollo, aprendizaje y seguridad. Esta preocupación social, educativa y científica permite un tratamiento global a los problemas que afectan a la infancia desde planteamientos multidisciplinarios.

Pérez Bernét y Calzada (1988, p. 106) en su artículo: "Función de la Escuela Infantil" menciona que la educación infantil actual exige una nueva conceptualización que destaque que lo importante es poner más énfasis en los procesos que en los contenidos. Más que la adquisición de conocimientos, su objetivo fundamental debería de ser el desarrollo de la personalidad integral. Para ello se debe elaborar una pedagogía basada en el conocimiento científico de las necesidades y capacidades del infante y así lograr adaptarse a las características de estas edades. Además, dado su carácter compensatorio e integrador, debería paliar las desigualdades de origen al contar con un personal más profesionalizado y en colaboración con la familia, más que en otro nivel educativo, se puede ofrecer al estudiante un tratamiento más adecuado a los déficits originarios que pudiera presentar.

En la escuela se simulan los problemas de la vida y se enfrentan algunos problemas reales tratando de aminorar las deficiencias sociales, implicando a las familias y a algunos miembros de la sociedad.

Darling-Hammond (2000, p. 42) menciona que la escuela debe considerar las necesidades de los estudiantes y las preocupaciones de la sociedad:

Esto significa 1) rediseñar las escuelas de forma tal que su foco sea el aprendizaje de los estudiantes, la creación de un buen clima de relación, y la estimulación de un trabajo intelectual serio y profundo; 2) recrear una profesión docente que garanticen que todos los profesores poseen el conocimiento y el compromiso necesario para enseñar bien a alumnos diferentes, y 3) fortalecer equitativamente a los centros de modo que dediquen sus mejores energías a la enseñanza y el aprendizaje en vez de a la satisfacción de ciertos requerimientos burocráticos del sistema.

La escuela debe centrarse en el aprendizaje de los estudiantes y propiciar las condiciones necesarias para que los estudiantes aprendan a aprender, desarrollen sus capacidades y apliquen los conocimientos en la resolución de los problemas que la vida les impone, en vez de dedicarse a cubrir los tramites administrativos del sistema.

Roffey y O'Reirdan (2004, p. 81) dicen: "La felicidad y el progreso de los niños y las niñas a través del sistema educativo es el resultado de muchos factores interrelacionados. La actitud, el compromiso y la pericia del profesorado, influirán de forma notable en la calidad del aprendizaje". El profesorado es un aspecto clave en el aprendizaje del alumnado.

Los primeros años de vida son determinantes para la evolución posterior de la persona. La educación infantil favorece el desarrollo integral del alumnado y su integración a la sociedad.

En el presente capítulo se abordan algunos aspectos importantes de la Educación Infantil: fundamentos legales, estructura, fines, objetivos, metodologías y la función del alumnado, el profesorado y las familias para comprender mejor la importancia de este nivel educativo en el desarrollo de los niños y las niñas.

4.1. Fundamentos legales de la educación infantil.

Algunos organismos internacionales: ONU (Organización de las Naciones Unidas, UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia), UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) y OMEP (Organización Mundial de la Educación Preescolar) han reconocido universalmente el valor de la infancia como la alternativa de un futuro mejor para todos los países. Han concienciado a todo el mundo sobre la necesidad de proteger y cuidar a los niños y a las niñas atendiendo adecuadamente todas sus necesidades y garantizando el cumplimiento de sus derechos.

El 20 de noviembre de 1989 la ONU creó la Convención de los derechos de los Niños. UNICEF (2010) dice:

La Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) es un tratado de las Naciones Unidas y la primera ley internacional sobre los derechos del niño y la niña "jurídicamente vinculante". Esto quiere decir que su cumplimiento es obligatorio para los Estados que la han ratificado. Reúne derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales, reflejándolas diferentes situaciones en las que se pueden encontrar los niños, niñas y jóvenes de todo el mundo. La Convención tiene 54 artículos que reconocen que todos los menores de 18 años tienen derecho al pleno desarrollo físico, mental y social y a expresar libremente sus opiniones. Pero además, la Convención es también un modelo para la salud, la supervivencia y el progreso de toda la sociedad.

La convención estipula que el niño y la niña son seres con derechos, por lo que las naciones, los organismos, los gobiernos y la sociedad en general tienen la obligación de ejercer y vigilar su cumplimiento.

La Organización Mundial de la Educación Preescolar (OMEP, 2010) fue fundada en Praga en 1948, sus objetivos principales son:

La O.M.E.P. es una Organización internacional no gubernamental sin fines de lucro que trabaja en todo lo relacionado con el cuidado y la educación de la primera infancia. Su objeto de promover los intereses y el bienestar global de los niños sin tener en cuenta raza, sexo, religión, nacionalidad o nivel social.

La OMEP (Organización Mundial de la Educación Preescolar) es una organización con fines educativos, provee un espacio de difusión, actualización y capacitación no formal para adultos a cargo de niños y niñas entre cero y tres años de edad, centrado en aspectos relacionados con la problemática educativa.

Todas estas organizaciones y los gobiernos internacionales reconocen al infante como un ser competente que tiene derechos.

4.1.1. Bases legales y normativa de la educación mexicana.

En México la educación es un derecho fundamental garantizado por la Constitución Política de México. El poder legislativo ratificó expresamente, en la fracción III del artículo tercero constitucional (D.O.F. 12/12/2005), el

carácter nacional de los planes y programas de la educación preescolar en los siguientes términos: “Para dar pleno cumplimiento al segundo párrafo y a la fracción II el Ejecutivo Federal determinará los planes y programas de estudio de la educación preescolar, primaria, secundaria y normal para toda la República”. En cumplimiento a este mandato la Secretaría de Educación Pública realizó el Programa de Educación Preescolar 2004.

También el artículo tercero constitucional establece que la educación que imparta el Estado (D.O.F. 12/12/2005): “Tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y la justicia”.

Para cumplir este propósito el mismo artículo establece los principios en los que se regirá la educación: gratuita, laica, carácter democrático y nacional, aprecio por la dignidad de la persona, igualdad ante la ley, lucha contra la discriminación y a los privilegios, prioridad del interés general de la sociedad, solidaridad nacional basada en la independencia y la justicia. A la educación se le otorga como medio para el progreso individual y social.

Se han incluido en la constitución algunos aspectos que enriquecen los valores y aspiraciones estipuladas en el artículo tercero. El reconocimiento del carácter pluricultural y pluriétnico de la nación mexicana, obligando a las autoridades federales, estatales y municipales a promover la igualdad de oportunidades de los indígenas y eliminar cualquier práctica discriminatoria. Las autoridades educativas tienen la obligación de favorecer la educación bilingüe e impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación.

Los criterios y fines establecidos en la constitución política se confirman y precisan en la Ley General de Educación, la cual establece las finalidades que tendrá la educación que imparta el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios. Estos objetivos deberán expresarse en los planes y programas de estudio.

La duración de la educación obligatoria mexicana se ha ido ampliando según la evolución histórica del país. En noviembre de 2002 se publicó el decreto de reforma a los artículos 3° y 31° de la Constitución, la cual establece la obligatoriedad de la educación preescolar, comprende de los tres a los seis años de edad y en consecuencia la educación básica obligatoria actualmente comprende 12 grados de escolaridad.

La reforma constitucional al artículo 3° del año 2002 (D.O.F. 25/01/2002) permitió superar indefiniciones legales que subsistían respecto a la educación preescolar. Algunas de sus principales implicaciones son las siguientes:

- Ratificar la obligación del Estado de impartir la educación preescolar, medida establecida desde 1993.
- La obligación de los progenitores o tutores de hacer que sus hijos e hijas cursen la educación preescolar en escuelas públicas o privadas.
- Para el ingreso a la educación primaria será requisito haber cursado la educación preescolar, considerada como un ciclo de tres grados.
- La obligación de los particulares que imparten educación preescolar de obtener la autorización para impartir este servicio.

La Educación Infantil debe contribuir a la formación integral y garantizar a los pequeños su participación en experiencias educativas que les permitan desarrollar sus competencias afectivas, sociales, cognitivas y motrices.

4.1.2. Bases legales y normativas de la educación española.

En España la educación es un derecho primordial estipulado en la constitución. La constitución Española en el capítulo 2º, sección 1ª y artículo 27 (1992) establece:

1. Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.
3. Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.
4. La enseñanza básica es obligatoria y gratuita.
5. Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes.
6. Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales.
7. Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca.
8. Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes.
9. Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca.
10. Se reconoce la autonomía de las Universidades, en los términos que la ley establezca.

La Constitución Española entre sus principios menciona que la educación es obligatoria y gratuita, la formación religiosa y moral va en función de las convicciones familiares, expresa la necesidad de una programación general, establece la intervención de las familias, el profesorado y el alumnado en el control y gestión de los recursos económicos de los centros públicos. Los poderes públicos supervisarán y homologarán al sistema educativo.

La ley orgánica vigente sobre educación no universitaria es la LOE, en ella se establecen los principios asistenciales y educativos de la Educación Infantil.

La LOE 2/2006, de 3 de mayo, (BOE 4/05/2006) en el título I, capítulo I y artículo 12º, establece los principios generales de la Educación Infantil:

1. La educación infantil constituye la etapa educativa con identidad propia que atiende a niñas y niños desde el nacimiento hasta los seis años de edad.
2. La educación infantil tiene carácter voluntario y su finalidad es la de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños.
3. Con objeto de respetar la responsabilidad fundamental de las madres y padres o tutores en esta etapa, los centros de educación infantil cooperarán estrechamente con ellos.

La etapa de educación infantil se ordena en dos ciclos. El primero comprende desde el nacimiento hasta los tres años y el segundo desde los tres a los seis años de edad. La educación Infantil es opcional y es gratuita en el segundo ciclo de infantil en los centros públicos, aunque no acogen a todos los estudiantes. Existen tres modalidades de cursar este nivel educativo: la pública, la privada y la concertada. La pública se desarrolla en centros del Estado, la privada en centros de empresas privadas y la concertada en centros privados subvencionados por el Estado.

Esta ley también especifica el número máximo de alumnado por aula, queda fijado en veinte para las unidades de tres años y en veinticinco para las de cuatro a cinco años.

La LOE (BOE 4/05/2006) en el título I, capítulo I y artículo 92, en funciones del profesorado de educación infantil establece que el profesorado necesita la titulación de Maestro con la especialización en Educación Infantil o el título de grado equivalente para la atención de niños y niñas del primer ciclo. En el segundo ciclo el profesorado requiere tener el título de Maestro y la especialidad en educación infantil o el grado equivalente y podrán ser apoyados en su labor docente por maestros de otras especialidades cuando las enseñanzas impartidas lo requieran.

4.2. Currículum escolar.

Los propósitos de educación infantil, en comparación con épocas pasadas, han cambiado drásticamente. El currículum de la escuela infantil actualmente pone más énfasis en las habilidades académicas en relación con la lectura, lectoescritura, matemáticas y también en las habilidades afectivas y sociales.

En México y en España la educación infantil está organizada en dos ciclos: primera infancia incluye a infantes desde el nacimiento a tres años y la segunda infancia atiende a los niños y a las niñas de tres a seis años.

La educación escolar se diferencia de otras prácticas educativas por su nivel de intencionalidad, sistematicidad y planificación para favorecer en los estudiantes el desarrollo de determinadas capacidades que de otra manera no aparecerían en absoluto o no lo harían de forma adecuada.

Es preciso seleccionar las capacidades y los saberes culturales que se consideran necesarios para desenvolverse en una sociedad determinada. Esta selección constituye un proyecto social que se plasma en un currículum escolar.

El currículo es un proyecto que dirige las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para el profesorado, que es quien tiene la responsabilidad directa de su ejecución. El currículum está integrado por objetivos, contenidos, metodología (estrategias y recursos) y evaluación.

El currículum cumple una doble función:

- ❖ Hace explícito el proyecto social y educativo al servicio al que se presta la educación escolar, fijando las intenciones educativas de un sistema para el alumnado.
- ❖ Sirve de guía para la actuación profesional, de modo que pueda ser lo suficientemente planificado y sistemático para conseguir las intenciones establecidas.

Existen dos tipos de currículos escolares: el abierto y el cerrado. Sánchez Delgado, Gonzalo, Barrigüete y López Román (2005, p. 73) diferencian ambos tipos:

Un currículum cerrado plantea una serie de objetivos preestablecidos por la Administración educativa y establece qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar en todos sus detalles. Es un currículum uniforme que el profesorado debe limitarse a llevar a la práctica ajustándose a lo establecido en el mayor grado posible.

Un currículum abierto se caracteriza porque la Administración educativa no toma todas las decisiones sino que plantea unas prescripciones generales que deben ser concretadas por el profesorado para su centro, para su aula e incluso para algunos de sus alumnos concretos necesitados de adaptaciones curriculares para atender a sus necesidades educativas especiales.

En el currículum cerrado la Administración toma todas las decisiones y éstas son iguales para todos los centros. El profesorado aplica las prescripciones de la Administración. Por el contrario, en el currículum abierto la Administración establece muy pocas prescripciones de carácter general con la finalidad de que los centros y el profesorado adapten las decisiones al contexto.

Schwebel y Raph. (1986, p. 225) opinan sobre los programas de sistema cerrado:

Contenidos, objetivos y estrategias de enseñanza están predeterminados. Se prescriben los materiales didácticos, idénticos para todas las aulas. Hay una interacción mínima entre el sistema, según funciona en el aula, y el contexto más amplio de la vida de un individuo. La interacción entre las personas que comparten el aula, y entre estas y los materiales, se prescribe y se controla mediante un sistema de premios y restricciones.

La enseñanza es homogénea, independientemente de las necesidades y características de los estudiantes, se describe como un proceso acumulativo lineal. Los contenidos están agrupados por secuencias jerarquizadas y se limita a las áreas de las disciplinas tradicionales. La evaluación se asigna mediante una un número y en función de los aprendizajes que no alcanzó el alumnado.

También Schwebel y Raph (1986, p. 228) destacan algunos aspectos sobre los programas de sistema abierto: “Los programas educacionales resultantes se basan sobre el modelo del hombre como un sistema de personalidad activa. Se subrayan las diferencias individuales así como los aspectos de funcionamiento humano que podrían considerarse no utilitarios en el sistema cerrado”.

Existe una concepción globalizadora del estudiante y del medio educacional, externa e interna, respecto al aula. Se centran en las necesidades, intereses y respuestas diferentes en relación con los individuos. La evaluación se centra en el proceso, restando importancia a los productos.

Algunos argumentos a favor del currículum cerrado:

- La necesidad de asegurar la igualdad de oportunidades de todos los estudiantes a recibir aquellas enseñanzas que se consideran imprescindibles para poder incorporarse activamente a la sociedad.
- La necesidad de mantener un nivel de homologación del sistema educativo en el que el alumnado pueda cambiar de centro y de lugar de residencia, las titulaciones pueden ser estatales o internacionales.

Algunos planteamientos a favor del currículum abierto:

- Mayor capacidad de adaptación del proceso de enseñanza-aprendizaje a las peculiaridades del contexto sociocultural en el que se encuentra inmerso el centro y a las características específicas del alumnado.
- Concepción del perfil docente como un profesional reflexivo que debe gestionar el currículum y no sólo ejecutar las decisiones que las Administraciones toman.
- Tendencia de descentralización para aumentar la autonomía de los centros considerando el centro como la unidad básica del sistema educativo y el trabajo conjunto y coherente del equipo docente como clave de la calidad de la enseñanza.

Los currículos de Educación Infantil, en México y en España, tienen un carácter flexible y abierto, es decir, propuestas curriculares generales para adecuarse a diferentes contextos sociales y situaciones escolares. En estos priman la globalidad y la interdisciplinaridad.

El Real Decreto 1330/1991, de 6 de septiembre, dice: “Cada niño tiene su ritmo y su estilo de maduración, desarrollo y aprendizaje. La educación infantil, por ello, ha de ser personalizada”.

También el Programa de educación preescolar (2004, p. 21) menciona: “En virtud de que no existen patrones estables respecto al momento en que un niño alcanzará los propósitos o desarrollará los procesos que conducen a su logro, se ha considerado conveniente establecer propósitos fundamentales para los tres grados”.

En cada grado se diseñan actividades con niveles distintos de complejidad en las que habrán de considerarse los logros que cada infante ha conseguido y sus potencialidades de aprendizaje. Los propósitos constituyen los rasgos del perfil de egreso que debe propiciar la educación infantil.

El profesorado debe seleccionar o diseñar las situaciones didácticas que considere más convenientes para que los estudiantes desarrollen las competencias propuestas y logren los propósitos fundamentales. Igualmente tiene la libertad de adoptar la modalidad de trabajo (taller, proyecto, etcétera) y de seleccionar los temas, problemas o motivos para interesar a los escolares y propiciar aprendizajes. De esta manera los contenidos que se aborden serán relevantes en relación con los propósitos fundamentales y pertinentes en los contextos culturales y lingüísticos de los niños y las niñas.

4.3. Estructura curricular.

Los contenidos y las competencias curriculares en la etapa de educación infantil aparecen estructurados en áreas o aspectos formativos, dependiendo del país.

Estas organizaciones favorecen los valores, las actitudes adecuadas, el respeto a las normas, los conocimientos y la aplicación de los mismos en diversos contextos.

El objetivo principal de la educación infantil es lograr que los niños y las niñas se desenvuelvan con autonomía, confianza y seguridad en los sistemas sociales más próximos a ellos, conociendo y utilizando las normas que les permitan convivir con su sociedad.

4.3.1. Estructura de la propuesta educativa mexicana.

El programa está centrado en competencias. La Secretaría de Educación Pública de México (SEP, 2004, p. 22) explica el término competencia: “Una competencia es un conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos”.

Las competencias no se adquieren de manera definitiva, se amplían y se enriquecen en función de la experiencia, de los retos que enfrenta el individuo durante su vida y de los problemas que logra resolver en los distintos ámbitos en que se desenvuelve.

Sólo por razones de orden analítico o metodológico se organizan las competencias en aspectos o campos formativos. Generalmente los aprendizajes de los niños y las niñas abarcan simultáneamente distintas capacidades o campos de desarrollo humano, pero dependiendo del tipo de actividad que se realice el aprendizaje puede concentrarse de manera particular en un campo específico.

El agrupamiento de competencias en campos formativos facilita la identificación de las intenciones educativas, las implicaciones de las actividades y experiencias en que participan los estudiantes; es decir, en qué aspectos de desarrollo y aprendizaje se integran.

La Secretaría de Educación Pública de México (SEP, 2004) organiza el currículum educativo en campos formativos y competencias, se resumen en:

- ✓ *Desarrollo personal y social.* Este campo se refiere a las actitudes y capacidades relacionadas con el proceso de construcción de la identidad personal y de las competencias emocionales y sociales. La comprensión y regulación de las emociones y la capacidad para establecer relaciones interpersonales son procesos estrechamente relacionados, en los cuales los infantes logran un dominio gradual como parte de su desarrollo personal y social.

Este campo formativo se organiza en dos aspectos relacionados con los procesos de desarrollo infantil, se especifican sus competencias:

- Identidad personal y autonomía.
 - Reconoce sus cualidades y capacidades, y las de sus iguales.
 - Adquiere conciencia de sus propias necesidades, puntos de vista y sentimientos, y desarrolla su sensibilidad hacia las necesidades, puntos de vista y sentimientos de otros.
 - Comprende que hay criterios, reglas y convenciones externas que regulan su conducta en los diferentes ámbitos en que participa.
 - Adquiere gradualmente mayor autonomía.
- Relaciones interpersonales.
 - Acepta a sus iguales como son y comprende que todos tienen los mismos derechos, y también que existen responsabilidades que debe asumir.
 - Comprende que las personas tienen diferentes necesidades, puntos de vista, culturas y creencias que deben ser tratadas con respeto.

- Aprende sobre la importancia de la amistad y comprende el valor que tienen la confianza, la honestidad y el apoyo mutuo.
- Interioriza gradualmente las normas de relación y comportamiento basadas en la equidad y el respeto.
- ✓ *Lenguaje y comunicación.* El lenguaje es una actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva. Es una herramienta fundamental para que los infantes se integren a su cultura y accedan al conocimiento de otras culturas para interactuar en sociedad y aprender.

Aspectos en los que se organiza el campo formativo, se incluyen sus competencias:

- Lenguaje oral.
 - Comunica estados de ánimo, sentimientos, emociones y vivencias a través del lenguaje oral.
 - Utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás.
 - Obtiene y comparte información a través de diversas formas de expresión oral.
 - Escucha y cuenta relatos literarios que forman parte de la tradición oral.
 - Aprecia la diversidad lingüística de su religión y de su cultura.
- Lenguaje escrito.
 - Conoce diversos portadores de texto e identifica para qué sirven.
 - Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores y del sistema de escritura.

- Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien.
 - Identifica algunas características del sistema de escritura.
 - Conoce algunas características y funciones propias de los textos literarios.
- ✓ *Pensamiento matemático.* Este campo formativo favorece la conexión entre las actividades matemáticas espontáneas e informales de los infantes y su uso para propiciar el razonamiento.

Los aspectos en los que se organiza el campo formativo, se mencionan sus competencias:

- Número.
 - Utiliza los números en situaciones variadas que implican poner en juego los principios de conteo.
 - Plantea y resuelve problemas en situaciones que le son familiares y que implican agregar, reunir, quitar, igualar, comparar y repartir objetos.
 - Reúne información sobre criterios acordados, representa gráficamente dicha información y la interpreta.
 - Identifica regularidades en una secuencia a partir de criterios de repetición y crecimiento.
- Forma, espacio y medida.
 - Reconoce y nombra características de objetos, figuras y cuerpos geométricos.
 - Construye sistemas de referencia en relación con la ubicación espacial.
 - Utiliza unidades no convencionales para resolver problemas que implican medir magnitudes de longitud, capacidad, peso y tiempo.

- Identifica para qué sirven algunos instrumentos de medición.
- ✓ *Exploración y conocimiento del mundo.* Este campo formativo favorece el desarrollo de las capacidades y las actitudes que caracterizan al pensamiento reflexivo mediante experiencias que les permitan aprender sobre el mundo natural y social.

Son dos los aspectos en los que se organizan los campos formativos, se incluyen sus competencias:

- Mundo natural.
 - Observa seres vivos y elementos de la naturaleza, y lo que ocurre en fenómenos naturales.
 - Formula preguntas que expresan su curiosidad y su interés por saber más acerca de los seres vivos y el medio natural.
 - Experimenta con diversos elementos, objetos y materiales que no representan riesgo para encontrar soluciones y respuestas a problemas y preguntas acerca del mundo natural.
 - Formula explicaciones acerca de los fenómenos naturales que puede observar y de las características de los seres vivos y de los elementos del medio.
 - Elabora inferencias y predicciones a partir de lo que sabe y supone del medio natural, y de lo que hace para conocerlo.
 - Participa en la conservación del medio natural y propone medidas para su preservación.
- Cultura y vida social.
- ✓ *Expresión y apreciación artística.* Este campo formativo está orientado a potenciar la sensibilidad, la iniciativa, la curiosidad, la espontaneidad, la imaginación, el gusto estético y la creatividad mediante experiencias que propicien la expresión personal a través de distintos lenguajes; así como

el desarrollo de las capacidades necesarias para la interpretación y apreciación de producciones artísticas.

Aspectos en los que se organiza el campo, se mencionan sus competencias:

- Expresión y apreciación musical.
 - Interpreta canciones, las crea y las acompaña con instrumentos musicales convencionales o hechos por él.
 - Comunica las sensaciones y los sentimientos que le producen los cantos y la música que escucha.
- Expresión corporal y apreciación de la danza.
 - Se expresa por medio del cuerpo en diferentes situaciones con acompañamiento del canto y de la música.
 - Se expresa a través de la danza, comunicando sensaciones y emociones.
 - Explica y comparte con otros las sensaciones y los pensamientos que surgen en él al realizar y presenciar manifestaciones dancísticas.
- Expresión y apreciación plástica.
 - Comunica y expresa creativamente sus ideas, sentimientos y fantasías mediante representaciones plásticas, usando técnicas y materiales variados.
 - Comunica sentimientos e ideas que surgen en él al contemplar obras pictóricas, escultóricas, arquitectónicas y fotográficas.
- Expresión dramática y apreciación teatral.
 - Representa personajes y situaciones reales o imaginarias mediante el juego y la expresión dramática.

- Identifica el motivo, tema o mensaje y las características de los personajes principales en algunas obras literarias o representaciones teatrales, y conversa sobre ellos.
- ✓ *Desarrollo físico y salud.* Este aspecto propicia que los infantes amplíen sus capacidades de control y conciencia corporal, que experimenten estilos de diversos movimientos y la expresión corporal. Estos procesos no sólo ponen en juego las capacidades motrices sino las afectivas y las cognitivas. La promoción de la salud implica que aprendan desde pequeños a mejorarla y a tener un mejor control de ella, y que adquieran ciertas bases para lograr en un futuro estilos de vida saludables en el ámbito personal y social.
 - Coordinación, fuerza y equilibrio.
 - Mantiene el equilibrio y control de movimientos que implican fuerza, resistencia, flexibilidad e impulso en juegos y actividades de ejercicio físico.
 - Utiliza objetos e instrumentos de trabajo que le permiten resolver problemas y realizar actividades diversas.
 - Promoción de la salud.
 - Practica medidas básicas preventivas y de seguridad para preservar su salud, así como para evitar accidentes y riesgos en la escuela y fuera de ella.
 - Participa en acciones de salud social, de preservación del ambiente y de cuidado de los recursos naturales de su entorno.
 - Reconoce situaciones que en la familia o en otro contexto le provocan agrado, bienestar, temor, desconfianza o inquietud y expresa lo que siente.

La organización de las competencias en los campos formativos facilita la identificación de las intencionalidades educativas. Los campos formativos permiten detectar las implicaciones de las actividades y expe-

riencias en que participan los infantes; es decir, en qué aspectos del desarrollo y aprendizaje se concentran, pero no constituyen asignaturas que deban ser tratadas de manera separada, ya que las situaciones didácticas deben ser globales. También el programa incluye un listado de estrategias didácticas, incluyendo contenidos para desarrollar las competencias.

4.3.2. Estructura de la propuesta educativa española.

Las áreas son ámbitos de conocimiento que se consideran especialmente adecuados para favorecer la adquisición de las capacidades recogidas en los objetivos generales del Diseño Curricular Base.

Las áreas de las distintas etapas educativas comienzan con un mayor grado de globalización e interdisciplinariedad y van haciéndose cada vez más disciplinares.

En el título I, capítulo 1 y artículo 12º de la ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo (B.O.E. 4/5/2006) establece la organización de la estructura curricular de educación infantil en tres áreas o ámbitos de actuación. El real decreto 1630/2006, de 29 de diciembre establece las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de educación infantil, se sintetizan en:

- ❖ *Conocimiento de sí mismo y autonomía personal.* Esta área hace referencia, de forma conjunta, a la construcción gradual de la propia identidad y de su madurez emocional, al establecimiento de las relaciones afectivas con los demás y a la autonomía personal como procesos inseparables y necesariamente complementarios. En este proceso de construcción personal resultan relevantes las interacciones de niños y niñas con el medio, el creciente control motor, el desarrollo de la conciencia emocional, la constatación de sus posibilidades y limitaciones, y el proceso de diferenciación de los otros y la independencia cada vez mayor con respecto a las personas adultas.

Los contenidos de esta área se organizan en los siguientes bloques temáticos:

- ✓ El cuerpo y la propia imagen.
 - El cuerpo humano.
 - Sensaciones y percepciones del propio cuerpo.
 - Las necesidades básicas del cuerpo.
 - Identificación y expresión de sentimientos y emociones propios y de los demás, y su expresión corporal.
 - Aceptación y valoración justa y positiva de sí mismo.
 - Valoración y respeto por los demás.
- ✓ El juego y el movimiento.
 - Confianza en las propias posibilidades de acción.
 - Control postural: el cuerpo y el movimiento en el espacio y en el tiempo.
 - Iniciativa para aprender habilidades nuevas.
 - Nociones básicas de orientación y coordinación de movimientos.
 - Adaptación del tono y la postura.
 - Comprensión y aceptación de las reglas para jugar.
- ✓ La actividad y la vida cotidiana.
 - Las distintas actividades de la vida cotidiana.
 - Normas que regulan la vida cotidiana.
 - Hábitos elementales de organización, constancia, atención, iniciativa y esfuerzo.
 - Habilidades para la interacción y colaboración y actitud positiva para establecer relaciones de afecto.

✓ El cuidado personal y la salud.

- Acciones y situaciones que favorecen la salud y el cuidado propio y de los demás.
- Práctica de hábitos saludables: higiene corporal, alimentación y descanso. Utilización adecuada de espacios y objetos. Petición y aceptación de ayuda.
- Gusto por un aspecto personal cuidado.
- Aceptación de las normas de comportamiento.
- El dolor corporal y la enfermedad.
- Identificación y valoración de factores y prácticas sociales que no favorecen a la salud.

❖ *Conocimiento del entorno.* Esta área pretende favorecer en niños y niñas el proceso de descubrimiento y representación de los diferentes contextos que componen el entorno infantil, así como facilitar su inserción en ellos de manera reflexiva y participativa. Las interacciones que niños y niñas establezcan con los elementos del medio, que con la entrada en la escuela se diversifica y se amplía, deben construir situaciones privilegiadas que los llevarán a crecer, a ampliar sus conocimientos sobre el mundo y a desarrollar habilidades, destrezas y competencias nuevas. Se concibe el medio como la realidad en la que se aprende y sobre la que se aprende.

Los bloques de contenido que configuran esta área son:

✓ El medio físico: elementos, relaciones y medida.

- Los objetos y materias presentes en el medio, sus funciones y usos cotidianos.
- Percepción de atributos y cualidades de objetos y materias.
- Aproximación a la cuantificación de colecciones.

- Aproximación a la serie numérica y su utilización oral para contar.
 - Exploración e identificación de situaciones en que se hace necesario medir.
 - Estimación intuitiva y medida del tiempo.
 - Situación de sí mismo y de los objetos en el espacio. Posiciones relativas.
 - Identificación de formas planas y tridimensionales en elementos del entorno.
- ✓ Acercamiento a la naturaleza.
- Identificación de seres vivos y materia inerte.
 - Observación de algunas características, comportamientos, funciones y cambios en los seres vivos.
 - Curiosidad, respeto y cuidado hacia los elementos del medio natural, especialmente animales y plantas.
 - Observación de fenómenos del medio natural.
 - Disfrute al realizar actividades en contacto con la naturaleza.
- ✓ Cultura y vida en sociedad.
- La familia y la escuela como primeros grupos sociales de pertenencia.
 - Observación de necesidades, ocupaciones y servicios en la vida de la comunidad.
 - Incorporación progresiva de pautas adecuadas de comportamiento, disposición para compartir y para resolver conflictos cotidianos mediante el diálogo.
 - Reconocimiento de algunas señas de identidad cultural del entorno.

- Identificación de algunos cambios en el modo de vida y las costumbres en relación con el paso del tiempo.
 - Interés y disposición favorable para entablar relaciones respetuosas con niños y niñas de otras culturas.
- ❖ *Lenguajes: comunicación y representación.* Esta área pretende también mejorar las relaciones entre el niño y el medio. Las distintas formas de comunicación sirven de nexo entre el mundo exterior e interior al ser instrumentos que hacen posible la representación de la realidad, la expresión de pensamientos, sentimientos, vivencias y las interacciones con los demás. En el uso de los distintos lenguajes las niñas y los niños irán descubriendo la mejor adaptación de cada uno de ellos a la representación de las distintas realidades o dimensiones de una misma realidad. De esta manera se facilitará que acomoden los códigos propios de cada lenguaje a sus intenciones comunicativas, acercándose a un uso cada vez más propio y creativo de dichos lenguajes.

Bloques de contenido:

✓ *Lenguaje verbal.*

- Escuchar, hablar y conversar:
 - Utilización y valoración progresiva de la lengua oral, acorde a la edad.
 - Participación y escucha activa en situaciones habituales de comunicación.
 - Utilización adecuada de las normas que rigen el intercambio lingüístico.
 - Interés por participar en interacciones orales en lengua extranjera.
 - Compresión de la idea global de textos orales en lengua extranjera, en situaciones habituales del

aula y cuando se habla de temas conocidos y predecibles.

- Aproximación a la lengua escrita:
 - Acercamiento a lengua escrita como medio de comunicación, información y disfrute.
 - Diferenciación entre las formas escritas y otras formas de expresión gráfica.
 - Uso, gradualmente autónomo, de diferentes soportes de la lengua escrita.
 - Interés y atención en la escuela de narraciones, explicaciones, instrucciones o descripciones, leídas por otras personas.
 - Iniciación en el uso de la escritura para cumplir finalidades reales.
- Acercamiento a la literatura:
 - Escucha y comprensión de cuentos, relatos, leyendas, poesías, rimas o adivinanzas tanto tradicionales como contemporáneas.
 - Recitado de algunos textos de carácter poético, de tradición cultural o de autor.
 - Participación creativa en juegos lingüísticos para divertirse y para aprender.
 - Dramatización de textos literarios y disfrute e interés por expresarse con ayuda de recursos extralingüísticos.
 - Interés por compartir interpretaciones, sensaciones y emociones provocadas por las producciones literarias.
 - Utilización de la biblioteca con respeto y cuidado.

✓ *Lenguaje audiovisual y tecnologías de la información y la comunicación.*

- Iniciación en el uso de instrumentos tecnológicos: ordenador, cámara o reproductores de sonido como elementos de comunicación.
- Acercamiento a producciones audiovisuales. Valoración crítica de sus contenidos y de su estética.
- Distinción progresiva entre la realidad y la representación audiovisual.
- Toma progresiva de la conciencia de la necesidad de un uso moderado de los medios audiovisuales y de las tecnologías de la información y la comunicación.

✓ *Lenguaje artístico.*

- Experimentación y descubrimiento de algunos elementos que configuran el lenguaje plástico: línea, forma, color, textura y espacio.
- Expresión y comunicación a través del dibujo y de producciones plásticas realizadas con distintos materiales y técnicas.
- Exploración de las posibilidades sonoras de la voz, del propio cuerpo, de objetos cotidianos y de instrumentos musicales.
- Reconocimiento de sonidos del entorno natural y social, y discriminación de sus rasgos distintivos y de algunos contrastes básicos: largo-corto, fuerte-suave y agudo-grave.
- Audición atenta de obras musicales presentes en el entorno.

✓ *Lenguaje corporal.*

- Descubrimiento y experimentación de gestos y movimientos como recursos corporales para la expresión y la comunicación.
- Utilización, con intención comunicativa y expresiva, de las posibilidades motrices del propio cuerpo con relación al espacio y al tiempo.
- Representación espontánea de personajes, hechos y situaciones en juegos simbólicos, individuales y compartidos.

Las áreas y los bloques de contenido tratan de informar lo que es necesario trabajar para el desarrollo de las capacidades que aparecen integradas en cada objetivo. Los bloques de contenidos son de tres tipos: conceptuales, procedimentales y actitudinales.

4.4. Fines.

La educación infantil reconoce el derecho que tienen todos los infantes de una educación que les ayude a crecer y a desarrollarse integralmente, potenciando las capacidades innatas mediante la creación de las condiciones ambientales más óptimas para su desarrollo. También permite a los niños y a las niñas el tránsito del ambiente familiar al escolar y facilita su integración a la sociedad.

Pernil (1999, p. 159) destaca la función de la escuela infantil:

La escuela debe ser proveedora de situaciones de aprendizaje y de oportunidades para el logro de la autonomía intelectual, afectiva, moral y social del niño. La escuela debe fundar su intervención educativa en la aspiración de igualdad de oportunidades, que no de uniformidad, y ser capaz de ofrecer a cada alumno la ayuda pedagógica que le sea necesaria, nutriendo su Proyecto Educativo de los datos posibles sobre las características de los propios niños y del entorno, en forma flexible, coherente e integral.

La escuela debe concebirse como un lugar de desarrollo de capacidades, de adquisición de competencias y conocimientos, y de aprendizaje de valores, normas y actitudes socialmente aceptables y útiles.

4.4.1. Finalidades de la educación infantil mexicana.

El currículo parte de reconocer a la educación infantil como obligatoria y fundamento de la educación básica, contribuyendo al desarrollo integral del niño y de la niña.

El Programa de Preescolar (2004, p. 21) establece:

El programa parte de reconocer que la educación preescolar, como fundamento de la educación básica, debe contribuir a la formación integral, pero asume que para lograr este propósito el Jardín de Niños debe garantizar a los pequeños, su participación en experiencias educativas que les permitan desarrollar, de manera prioritaria, sus competencias afectivas, sociales y cognitivas.

La educación infantil tiene dos funciones primordiales:

- *Exige una adecuada atención a la diversidad.* Se consideran las características individuales de los infantes, las derivadas de los ambientes familiares, sociales y culturales en que se desenvuelven, y la pertenencia étnica. Se incluyen los niños y las niñas en situación de riesgo que por situaciones de pobreza o de problemas familiares y sociales tienen escasas oportunidades de atención y relación con sus progenitores. También se consideran los infantes con necesidades educativas especiales, quienes frecuentemente carecen de un ambiente adecuado para su integración, desarrollo y aprendizaje. La educación infantil, como primera experiencia escolar, puede favorecer el desarrollo de capacidades personales necesarias para que estos menores superen las situaciones difíciles que viven.
- *Desarrollar globalmente todas las capacidades del individuo.* Valorar y desarrollar por igual todas las capacidades: intelectuales, afectivas, sociales y motrices que le permitan aplicar sus conocimientos en diversos ámbitos, resolver sus problemas adecuadamente e

integrarse y participar activamente en una sociedad cada vez más cambiante.

La educación Infantil desde esta perspectiva puede cumplir una función democratizadora, inclusiva y educativa en la que todos los niños y las niñas, independientemente de sus diferencias: origen, condiciones sociales y culturales tengan las mismas oportunidades de aprendizaje que les permitan desarrollar su potencial y fortalecer sus capacidades.

4.4.2. Finalidades de la educación infantil española.

La escuela infantil comparte con la familia una función complementaria de proporcionar al niño y a la niña experiencias que contribuyan a su desarrollo y a sus primeros aprendizajes en un ambiente formalizado, estructurado y más amplio, en el que el infante pueda interactuar con otros adultos e iguales.

El artículo 2 del real decreto 1630/2006, de 29 de diciembre (Ministerio de Educación, 2006) estipula los fines de la Educación infantil:

1. La finalidad de la Educación infantil es la de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños y las niñas.
2. En ambos ciclos se atenderá progresivamente al desarrollo afectivo, al movimiento y los hábitos de control corporal, a las manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, a las pautas elementales de convivencia y relación social, así como al descubrimiento de las características físicas y sociales del medio. Además se facilitará que niñas y niños elaboren una imagen de sí mismos positiva y equilibrada y adquieran autonomía personal.

También Parra (2005) menciona que la educación infantil en España persigue una doble finalidad: aprovechar al máximo las posibilidades de desarrollo del infante, potenciándolas y consolidándolas mediante la acción educativa, y dotar a los estudiantes de las competencias, destrezas, hábitos y actitudes que puedan facilitar su posterior adaptación a la Educación Primaria y a los diferentes niveles educativos.

4.5. Objetivos.

Los objetivos o propósitos educativos son formulaciones que establecen las capacidades que se esperan que al final de la Educación Infantil hayan desarrollado los estudiantes, aportan una orientación para determinar los procesos y resultados que logrará un estudiante mediante la intervención educativa que el centro ha planificado intencionalmente.

Los objetivos cumplen tres funciones: definen las metas que se pretenden alcanzar, ayudan a seleccionar los contenidos y constituyen el referente indirecto de la evaluación.

El grado que se espera que se hayan adquirido las capacidades está definido para el final de Etapa. Sin embargo, son objetivos que tienen una clara intención de marcar el proceso de desarrollo de la capacidad y no el aspecto terminal de la misma. Por otra parte, son capacidades que se inician en una etapa pero que se han de continuar desarrollando a lo largo de las posteriores etapas lo que hace imprescindible coordinar las decisiones entre los diferentes niveles educativos (Peñaranda, 2007).

Malagón (2005, p. 17) menciona:

Uno de los principales componentes del proceso didáctico es el “objetivo” o propósito, ya que corresponde a los fines de la educación que son expresados a través de conocimientos, capacidades, competencias, etc., en términos globales y genéricos para todo el sistema educativo de un país, en los que está presente un ideal de hombre, del mundo y de la vida, entre otros. Los objetivos pueden ser a largo plazo, intermedio y corto plazo.

La formulación de los objetivos didácticos se refiere a conocimientos, aprendizajes, capacidades y actitudes con la intención de que el alumnado construya sus competencias y las apliquen en diferentes contextos.

Román (2005, p. 137) expresa: “Los objetivos, por tanto, nos indican la orientación general de la enseñanza y el aprendizaje”. Los objetivos son metas a conseguir o finalidades que determinan los logros que se esperan que alcancen los estudiantes al final del proceso educativo.

Iglesias (2005, p. 21) plantea las funciones de los objetivos:

- ✓ Orientan y dan intencionalidad al proceso educativo.
- ✓ Guían el trabajo del maestro.
- ✓ Indican los logros que se pretende de los niños.
- ✓ Proveen criterios para evaluar los resultados educativos (de los niños y el maestro).
- ✓ Crea un mecanismo de retroacción para conseguir la acción docente.

Los objetivos generales de este nivel educativo establecen las capacidades que se espera que al final de la Educación infantil hayan desarrollado los estudiantes como consecuencia de la intervención educativa que el centro ha planificado intencionalmente.

En el currículo de educación infantil, de México y de España, los objetivos favorecen el desarrollo integral del infante. Los propósitos fundamentales definen en conjunto la misión de la educación infantil y expresan los logros que se espera que tengan los infantes que la cursan; es decir, el perfil de egreso.

4.5.1. Propósitos fundamentales de la educación infantil mexicana.

Estos objetivos son la base para definir las competencias a favorecer en los estudiantes mediante la intervención educativa. También estos objetivos como guía para el trabajo pedagógico se favorecen mediante las actividades cotidianas. La forma en que se presentan permite identificar la relación directa que tienen con las competencias de cada campo formativo. Estos propósitos se favorecen de manera dinámica e interrelacionada y dependen del clima educativo que se genere en el aula y en la escuela.

El programa de educación preescolar 2004 (SEP, 2004) establece los propósitos fundamentales de la educación infantil:

- Desarrollen un sentido positivo de sí mismos, expresen sus sentimientos, empiecen a actuar con iniciativa y autonomía, regular sus emociones, muestren disposición para aprender y se den cuenta de sus logros al realizar actividades individuales o en colaboración.
- Sean capaces de asumir roles distintos en el juego y en otras actividades, de trabajar en colaboración, de apoyarse entre compañeros y compañeras, de resolver conflictos a través del diálogo y de reconocer y respetar las reglas de convivencia en el aula, en la escuela y fuera de ella.
- Adquieran confianza para expresarse, dialogar y conversar en su lengua materna; mejoren su capacidad de escucha, amplíen su vocabulario y enriquezcan su lenguaje oral al comunicarse en situaciones variadas.
- Comprendan las principales funciones del lenguaje escrito y reconozcan algunas propiedades del sistema de escritura.
- Reconozcan que las personas tienen rasgos culturales distintos (lenguas, tradiciones, formas de ser y de vivir) compartan experiencias de su vida familiar y se aproximen al conocimiento de la propia cultura y de otras mediante distintas fuentes de información (otras personas, medios de comunicación masiva a su alcance: impresos, electrónicos).
- Construyan nociones matemáticas a partir de situaciones que demanden el uso de sus conocimientos y sus capacidades para establecer relaciones de correspondencia, cantidad y ubicación entre objetos; para estimar y contar, para reconocer atributos y comparar.
- Desarrollen la capacidad para resolver problemas de manera creativa mediante situaciones de juego que impliquen, la reflexión, la explicación y la búsqueda de soluciones a través de estrategias o procedimientos propios, y su comparación con los utilizados por otros.
- Se interesen en la observación de fenómenos naturales y participen en situaciones de experimentación que abran oportunidades para

preguntar, predecir, comparar, registrar, elaborar explicaciones e intercambiar opiniones sobre procesos de transformación del mundo natural y social inmediato, y adquieran actitudes favorables hacia el cuidado y la preservación del medio ambiente.

- Se apropien de los valores y principios necesarios para la vida en comunidad, actuando con base en el respeto a los derechos de los demás, el ejercicio de responsabilidades, la justicia y la tolerancia; el reconocimiento y aprecio a la diversidad de género, lingüística, cultura y étnica.
- Desarrollen la sensibilidad, la iniciativa, la imaginación y la creatividad para expresarse a través de los lenguajes artísticos (música, literatura, plástica, danza, teatro) y para apreciar manifestaciones artísticas y culturales de su entorno y de otros contextos.
- Conozcan mejor su cuerpo, actúen y se comuniquen mediante la expresión corporal, y mejoren sus habilidades de coordinación, control, manipulación y desplazamiento en actividades de juego libre, organizado y de ejercicio físico.
- Comprendan que su cuerpo experimenta cambios cuando está en actividad y durante el crecimiento, practiquen medidas de salud individual y colectiva para preservar y promover una vida saludable, así como para prevenir riesgos y accidentes.

4.5.2. Objetivos generales de la educación infantil española.

Los objetivos generales de etapa aparecen expresados en términos de capacidades y no de conductas observables. En un mismo objetivo las capacidades se presentan de forma interrelacionada, tal como ocurre en el comportamiento de las personas.

La LOE (BOE 4/05/2006) en el título I, capítulo I y artículo 13 establece los objetivos generales de la educación infantil:

- a) Conocer su propio cuerpo y el de los otros, sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias.
- b) Observar y explorar su entorno familiar, natural y social.
- c) Adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales.
- d) Desarrollar sus capacidades afectivas.
- e) Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.
- f) Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.
- g) Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lecto-escritura y en el movimiento, el gesto y el ritmo.

Los objetivos generales establecen las capacidades que se esperan hayan adquirido los estudiantes como consecuencia de la intervención escolar al finalizar esta etapa educativa. Se refieren a cinco tipos de capacidades humanas: cognitivas, motrices, afectivas, de relación interpersonal, y de actuación e inserción laboral. El desarrollo armónico supone que la educación escolar incluya todos estos ámbitos del desarrollo con igual importancia.

4.6. Principios metodológicos.

El desarrollo de los objetivos básicos de la educación infantil requiere de un proceso de intervención educativa fundamentado en una serie de principios teóricos que constituyen los puntos de referencias fundamentales del currículo pedagógico.

Moll (1998), Parra (2005), Peñaranda, Vercher, Nogales y Yebénes (2007, Vols. 1-2) destacan algunos principios que orientan la acción educativa de la educación infantil:

A. Interacción con el medio.

El niño y la niña conocen el mundo que les rodea desde que nacen en función de sus necesidades y con referencia a sí mismo. El infante tiene la capacidad de conocer y dar respuesta a sus problemas. De utilizar sus propios instrumentos para explorar, para investigar y para conocer el medio que le interesa. El saber que tiene esta capacidad le va a dar la posibilidad de seguir investigando y conociendo sin esperar siempre la respuesta del adulto.

Muchos autores como Piaget o Vigotsky afirman que el conocimiento es una construcción individual que surge de la interacción del individuo con su medio.

Para el aprendizaje es primordial la interacción directa del infante con el mundo que le rodea, debido a que propicia el desarrollo cognoscitivo del sujeto.

El niño y la niña nacen en un medio concreto, se encuentran forzados a vivir en él y a adaptarse. Sin este medio el infante no puede crecer, avanzar, conocer.

Este medio es el medio físico, biológico, social y cultural; es decir, es el conjunto de elementos y factores con los que el individuo está en contacto desde su nacimiento, fundamentalmente su familia y el entorno en el que se desenvuelve.

B. Interacción adulto-infante.

Aunque es el propio niño o niña quien construye su conocimiento, relaciona, asimila e interpreta los datos del entorno. El docente es quien debe crear las condiciones adecuadas para que se lleve a cabo ese proceso.

Es el adulto quien aporta al infante situaciones significativas y hace que la actividad del pequeño sea autoestructurante o no y tenga mayor o menor impacto sobre el aprendizaje. Es también el adulto quien a través de

su estimulación directa e individual y de sus respuestas a las acciones del infante, quien le anima o no a seguir adelante.

El esfuerzo del estudiante requiere la recompensa del profesorado. La acción del escolar debe encontrar en la respuesta del adulto un elemento de aliento o de contraste.

C. Individualización

El aprendizaje activo se realiza de forma personal e intransferible, no es generalizable y produce diferencias entre todos los individuos que participan en una misma situación de enseñanza.

El objetivo de los docentes es permitir los ritmos individuales, proporcionando las ayudas y las adaptaciones necesarias a las características y las necesidades de los estudiantes. La programación debe ser personalizada y generará medidas de individualización siempre que estas sean precisas para responder a las necesidades educativas de los estudiantes.

Para ayudar a un niño o niña a progresar, el docente debe conocer sus posibilidades madurativas y confiar en sus capacidades de progreso. Los infantes diferentes tienen capacidades distintas, por lo que no es razonable tener respecto a ellos iguales expectativas.

La clave no está en que sean iguales sino en que las expectativas del profesorado respecto a cada estudiante sean tales que se centren sobre todo en las capacidades que pueden ser desarrolladas y en los logros que el pequeño va haciendo para promover el desarrollo y reforzar aquellos aspectos que necesiten más atención.

D. Socialización

El niño y la niña son unos seres sociales por naturaleza. El proceso de aprendizaje no lo realizan aisladamente sino en una continua interacción

con los adultos y con los otros infantes, sus iguales, que son otra fuente de experiencia fundamental en su desarrollo.

Además de la intencionalidad educativa la escuela proporciona al desarrollo infantil una relación rica y continuada con otros iguales, ambos factores, intencionalidad e interacción son pilares básicos que garantizan la tarea social de la escuela. Las funciones psicológicas superiores más evolucionadas se desarrollan en la persona gracias a las interacciones que se establecen con los demás.

E. Actividad.

Entendida desde la perspectiva constructivista como aquel proceso que origina el aprendizaje o la creación de estructuras de pensamiento a través de constantes procesos de asimilación y acomodación.

La actividad del niño y de la niña es una de las principales fuentes de todo tipo de aprendizaje y desarrollo, teniendo un carácter realmente constructivo en la medida en que es a través de la acción y la experimentación como el infante, por un lado expresa sus intereses y motivaciones y, por otro descubre las propiedades de los objetos y de las relaciones.

Los contenidos figurativos pueden ser adquiridos mediante observación o recepción, pero los aspectos operativos del pensamiento sólo se configuran a partir de las acciones y de la coordinación de las mismas. La actividad implica la utilización de la capacidad reflexiva para plantear y resolver problemas.

Los niños y las niñas mayores de la etapa siguen teniendo en el juego, la manipulación, la experimentación o la representación la fuente más importante de sus aprendizajes. Esta es la razón que hace que los contenidos de esta etapa se articulen en torno a ámbitos de experiencia de los pequeños y a la adquisición progresiva de los instrumentos que permiten explorar al máximo dichos ámbitos.

Los comienzos de la abstracción en los pequeños siguen un proceso escalonado:

Manipulación > imágenes mentales > símbolos > signos.

La manipulación de objetos crea imágenes mentales, es decir, imitaciones de esos objetos en la mente. Cuando el infante maneja la realidad sustituye objetos (significantes) por las imágenes que el tiene en la mente (significados). Su representación gráfica, corporal o a través del juego y más tarde, a través de los signos convencionales (letras, números, etc.), implicará un progreso en su capacidad de abstracción.

No se trata de contraponer la actividad y la experimentación del infante con la intencionalidad del adulto. El papel del profesorado en la educación infantil consiste en facilitar a los estudiantes la realización de actividades y experiencias que, conectando al máximo con sus necesidades, intereses y motivaciones, les ayuden a aprender y a desarrollarse.

F. Juego.

El juego entendido como actividad lúdica y voluntaria que proporciona entretenimiento, diversión y aprendizaje es la principal actividad del niño y la niña de 0 a 6 años.

El juego es la base y el principal medio de expresión de la infancia. El juego es el medio que permite al infante entrar en contacto con la realidad de su entorno. A través del juego el menor explora el mundo de los objetos y entra en contacto primero con el complejo mundo de las relaciones personales y más tarde sociales.

El juego es formación, debido a que potencia el desarrollo y el aprendizaje. Es un medio para que el infante exprese y se calme de los conflictos propios de la infancia; además es el principal instrumento educativo de este nivel escolar capaz de proporcionar al menor experiencias para su desarrollo armónico.

Se debe considerar el juego como un instrumento privilegiado para el desarrollo de las capacidades que se pretende que alcance el estudiante, por el grado de actividad que aporta, por el carácter motivador, por las situaciones en que se desarrolla y que permiten a los escolares globalizar, y por las posibilidades de participación e interacción que propicia. Es necesario recordar que no es aconsejable establecer diferencias entre el juego y el trabajo.

El juego es un recurso que el infante utiliza para hacer por sí sólo aprendizajes significativos, se propone y alcanza metas concretas de forma relajada y con una actitud equilibrada, tranquila y de disfrute. Por ello, el docente al planificar debe partir de que el juego es una tarea necesaria en la que el niño y la niña hacen continuamente ensayos de nuevas adquisiciones, enfrentándose a ellas de manera voluntaria, espontánea y placentera.

G. Interés.

El interés se identifica con la intencionalidad del niño o la niña. El sujeto se implica en una actividad por el valor que representa para él. Para que un objeto o algo le interese es necesaria una cierta predisposición psicológica en el infante.

A edades tempranas los menores son muy volubles o cambiantes en sus intereses. Se interesan por todo lo que ven porque la realidad es desconocida y nueva para él y es difícil que se concentre en una cosa concreta. El profesorado tiene que fomentar y mantener en los estudiantes el deseo de conocer, el interés y la motivación por aprender.

Los estudiantes deben sentirse motivados por la construcción de aprendizajes. Por lo que es precisa la función del docente que debe generar su intencionalidad a partir del interés de los niños y las niñas, de sus propias propuestas y motivaciones, y que debe articular a su alrededor las secuencias de contenidos para enseñarles a aprender constructivamente.

Uno de los aspectos importantes que ayudan a captar el interés del alumnado es que comprendan la finalidad de las actividades y que puedan ver alguna relación con su entorno; es decir, que sean funcionales.

Si el profesorado propone a los estudiantes situaciones muy alejadas de sus experiencias y conocimientos o, por el contrario, le son excesivamente conocidas, su grado de motivación será escaso. Se necesita partir de lo próximo, pero a su vez ir más allá de lo que los escolares conocen cotidianamente.

H. Globalización.

La globalización es un principio didáctico basado en el carácter sincrético de la percepción infantil, es decir, las percepciones se presentan con unidad, como un todo, y con un significado desde el primer momento. Según Decroly (2007) los infantes no captan las cosas inicialmente por sus detalles y partes aisladas sino por su globalidad.

Malagón (2005, p. 43) destaca la perspectiva psicológica de la globalización:

La psicología nos dice que la concepción que actualmente se tiene sobre “qué es aprender”, si realmente se desea que los alumnos aprendan a aprender, es necesario crear contextos de enseñanza que favorezcan la construcción de aprendizajes significativos y funcionales. Se requiere que el niño pueda establecer relaciones entre lo que sabe y lo que aprende, para que pueda reflexionar desde sus estructuras de pensamiento y encuentre explicación entre lo que aprende en la escuela y se vive cotidianamente.

El conocimiento se adquiere por percepciones que inicialmente son globales para facilitar progresivamente una comprensión más profunda de la realidad.

La sociología también persigue el principio de globalización, debido a que los medios sociales implican relaciones permanentes entre sus integrantes y necesitan adaptarse a los diversos o cambiantes contextos socioculturales. La escuela debe preparar al infante por la vida y para la vida.

Iglesias (2005, p. 37) afirma la necesidad de relacionar los conocimientos previos con los nuevos:

El aprendizaje no se produce por la suma o acumulación de conocimientos, sino estableciendo relaciones entre lo nuevo y lo ya sabido, experimentado o vivido. Es pues un proceso global de acercamiento del individuo a la realidad que quiere conocer, y que será más positivo cuanto que permita que las relaciones que se establezcan y los significados que se construyan sean amplios y diversificados. Adoptar un enfoque globalizador, que priorice la detección y resolución de problemas interesantes para los niños, contribuye a poner en marcha un proceso activo de construcción de significados que parta necesariamente de la motivación y de la implicación de los niños.

La globalización intenta ofrecer al estudiante la materia del modo más parecido a como lo encuentra en la realidad. Exigiendo la participación activa del infante y una determinación específica de objetivos.

Parra (2005, p. 177) explica el proceso de aprendizaje desde el enfoque globalizador:

Parece evidente que un completo proceso de asimilación de un objeto de aprendizaje debe abarcar las siguientes tres fases fundamentales: globalización (o percepción sincrética e indiferenciada del objeto), análisis (o diferenciación de los elementos que lo sustituyen), y síntesis (o integración de los elementos en un todo orgánico y estructurado). Así entendido, el proceso nos coloca ante una concepción integral que parte de síntesis confusas hacia estructuras organizadas.

Los infantes primero perciben las cosas de manera global y le dan un significado, después analizan los detalles que conforman ese objeto como partes aisladas y finalmente integran los elementos como partes estructuradas del objeto.

Gallego (1994, p. 78) destaca la necesidad del principio de globalización en la Educación Infantil: “En este sentido, la perspectiva globalizadora parece ser la más idónea para alcanzar el propósito perseguido”. Debido a que los niños y las niñas logran aprendizajes significativos, estableciendo relaciones entre lo nuevo y lo aprendido. El proceso de construcción de estos aprendizajes requiere que las actividades y tareas que se lleven a cabo tengan un sentido para ellos.

La globalización supone ofrecer actividades diversas relacionadas entre sí que sirven a una serie de intenciones u objetivos educativos. En un planteamiento globalizador el niño y la niña se encuentran inmersos en una situación que le implica activamente, le obliga a actualizar conocimientos previos de tipo diverso, reestructurarlos y enriquecerlos en un proceso que se caracteriza por el gran número de conexiones que debe establecer entre lo que ya sabe y lo que se le enseña.

Las escuelas infantiles se caracterizan por la globalidad de los objetivos, de las planeaciones, de las intervenciones y de los materiales que ofrecen a los estudiantes que tienen en cuenta las formas de relación y de aprendizaje predominantes en los primeros años de vida.

1. Integración.

La escuela debe ofrecer a los niños y a las niñas oportunidades formativas de calidad equitativamente, independientemente de sus diferencias socio-económicas y culturales o con necesidades educativas diferentes. La familia y la escuela deben contribuir a la integración de esos infantes a la escuela regular, ya que la pretendida igualdad de oportunidades del sistema educativo se pone en entredicho cuando se comprueba que el fracaso escolar se da en un alto porcentaje entre niños y niñas provenientes de las clases sociales económicamente desfavorecidas.

Las instituciones educativas deben propiciar la igualdad de derechos en relación con el género. La implicación efectiva de este principio de integración supone la necesidad de realizar adaptaciones a los equipamientos, la organización, los programas y la orientación metodológica básica del currículo académico.

A través del respeto y la potenciación de la diversidad se pueden atender los problemas derivados del bilingüismo, lograr un proceso educativo más igualitario al incorporar factores afectivos y ambientales a la educación institucional, conservar tradiciones, atender necesidades sociales etc.

J. Constructivismo.

El constructivismo es un enfoque pedagógico que explica la forma en que los seres humanos se apropian del conocimiento. Esta teoría sostiene que el conocimiento no se descubre se construye. Entendiéndose que el estudiante construye su conocimiento a partir de su propia forma de ser, pensar e interpretar la información. Desde esta perspectiva el infante es un ser responsable que participa activamente en su proceso de aprendizaje.

Piaget (1973) aporta a la teoría constructivista el concebir el aprendizaje como un proceso interno de construcción en donde el individuo participa activamente adquiriendo estructuras cada vez más complejas a los que denomina estadios.

Vygotsky (1978) incorpora dos conceptos:

- *Zona de desarrollo próximo.* Es la distancia entre el nivel de resolución de una tarea en forma independiente y el nivel que puede alcanzar con la mediación de otro individuo más experto.
- *Doble formación.* Proceso dual en el que el aprendizaje se inicia a partir de la interacción con los demás y luego pasa a ser parte de las estructuras cognitivas del individuo como nuevas competencias.

Ausubel, Novak y Hanesian (1987) utilizan el concepto de “aprendizaje significativo”, se basa en lo que el alumnado ya sabe relacionando los nuevos conocimientos con los anteriores en forma significativa.

Bruner (1972) enfatiza el aprendizaje por descubrimiento, en el que el escolar es el eje central del proceso de aprendizaje, se enfrenta al estudiante a crecientes desafíos para potenciar su capacidad de resolver situaciones problemáticas y, así, posteriormente hace transferencia de sus aprendizajes a situaciones nuevas.

La teoría constructivista permite orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva de experiencia en la que se recomiendan

menos mensajes verbales del docente o mediador y mayor actividad del alumnado.

La aplicación del modelo constructivista al aprendizaje reconoce que cada persona aprende de diversas maneras, requiere estrategias metodológicas pertinentes que estimulen sus potencialidades y sus recursos, y propician un infante que valora y tiene confianza en sus propias habilidades para resolver problemas, comunicarse y aprender a aprender.

Todo aprendizaje constructivo supone una construcción que se realiza a través de un proceso mental y conlleva a la adquisición de un conocimiento nuevo. Pero este proceso no es sólo el nuevo conocimiento que se ha adquirido sino sobre todo la posibilidad de construirlo y adquirir una nueva competencia que le permitirá generalizar, es decir, aplicar lo ya conocido a una situación nueva.

El modelo constructivista está centrado en la persona, en sus experiencias previas de las que realiza nuevas construcciones mentales y considera que la construcción se produce:

- Cuando el sujeto interactúa con el objeto del conocimiento.
- Cuando esto lo realiza en interacción con otros.
- Cuando es significativo para el sujeto.

El constructivismo supone también un clima afectivo, armónico, de mutua confianza y contribuye a que los estudiantes se vinculen positivamente con el conocimiento y sobre todo con su proceso de adquisición.

El profesorado como mediador del aprendizaje debe:

- Conocer los intereses de los estudiantes y sus diferencias individuales.
- Conocer las necesidades evolutivas de cada uno de ellos.
- Conocer los estímulos de sus contextos.
- Contextualizar las actividades.

El constructivismo tiene como finalidad que el infante construya su propio aprendizaje, por tanto el profesorado en su rol de mediador debe apoyar al escolar para:

- *Enseñarle a pensar.* Desarrollar en el niño y la niña un conjunto de habilidades cognitivas que le permitan optimizar sus procesos de razonamiento.
- *Enseñarle sobre el pensar.* Animar a los estudiantes a tomar conciencia de sus propios procesos y estrategias mentales (meta cognición) para poder controlarlos y modificarlos (autonomía), mejorando el rendimiento y la eficacia en el aprendizaje.
- *Enseñarle sobre la base del pensar.* Incorporar objetivos de aprendizaje relativos a las habilidades cognitivas dentro del currículo escolar.

Vigotsky (1978) menciona que el aprendizaje no se debe considerar como una actividad individual sino más bien social. También Parra (2005, p. 183) menciona: “La sociedad hace de conciencia vicaria de todo el desarrollo infantil”. Se ha comprobado que el estudiante aprende más eficazmente cuando lo hace en forma colectiva que cuando lo hace de manera individual.

La construcción del conocimiento es un proceso que el infante lo lleva a cabo desde dentro. La interacción con el medio le hace conocer la realidad, modificar las viejas ideas al establecer relaciones entre los elementos que va conociendo, entre su propio conocimiento y el de los demás.

K. Aprendizaje significativo.

El aprendizaje llega a ser significativo cuando la nueva información se incorpora en la estructura cognoscitiva del sujeto, modificándola en un proceso de asimilación-acomodación y sentando las bases para nuevos aprendizajes.

Ausbel, Novak y Hanesian (1987) menciona que el aprendizaje significativo se produce cuando los nuevos conocimientos, que se pretenden adquirir, se relacionan de forma sustantiva y no arbitraria con lo que el estudiante ya sabe.

Iglesias (2005, p. 35) menciona:

El inicio de un nuevo aprendizaje escolar se realiza siempre a partir de los conceptos, representaciones y conocimientos que ha construido el niño en el transcurso de sus experiencias previas. Estos conocimientos le sirven como punto de partida e instrumento de interpretación de la nueva información que le llega.

La clave del aprendizaje significativo está en la vinculación sustancial de las nuevas ideas y conceptos con el bagaje cognitivo del sujeto que aprende. Los conceptos nunca son totalmente aprendidos sino que se modifican o se hacen más explícitos e inclusivos en la medida en que progresivamente se diferencian, de modo que el aprendizaje puede verse como un cambio en el sentido de la experiencia.

Sánchez Delgado (2006, p. 129) explica la necesidad de identificar las ideas previas para construir el aprendizaje significativo:

Esto significa que no nos limitamos a acumular nuevos conocimientos sobre los anteriores, sino que los integramos activamente, es decir, construimos conocimientos. En consecuencia debemos preguntarnos sobre qué lo construimos. Y la respuesta es que lo construimos sobre nuestras ideas previas.

La detección de las ideas previas del alumnado es la base para que el profesorado las relacione con la información nueva creando en los estudiantes conflictos cognitivos que provoquen la necesidad de modificar sus esquemas mentales e incorporen la información nueva. Este tipo de aprendizaje permite a las personas tomar decisiones, intervenir y actuar no sólo en su proceso de aprendizaje sino en su vida.

L. Creatividad expresiva.

Se define como la capacidad para combinar lo que se posee de forma nueva creando productos originales. Es en consecuencia una capacidad adaptativa que permitirá al pequeño resolver creativamente sus

problemas y que debe ser especialmente estimulada en esta etapa, ya que en ella todas las estructuras del pensamiento infantil están por construir.

A través del uso de distintas técnicas el profesorado debe organizar experiencias globalizadas de aprendizaje que favorezcan la creatividad. Algunos indicadores son:

- *Fluidez.* Producción de la mayor cantidad de ideas según una consigna dada.
- *Flexibilidad.* Variedad en la producción de ideas y soluciones.
- *Originalidad.* Respuestas poco habituales y comunes.

Con este principio se promueve el desarrollo de la capacidad inventiva y creativa del infante dotándola del mayor número de recursos expresivos: expresión gestual, corporal, plástica, dramática musical; lenguaje verbal y escrito, y representación matemática. La psicología justifica el desarrollo de la creatividad, pero también existen razones sociales que requieren un aprendizaje innovador y creativo para un mundo en constante cambio.

Todos estos principios deben impregnar todas las fases del proceso didáctico desde su planificación hasta su evaluación, logrando una ejecución efectiva en las aulas. La adopción de cada uno de estos principios tienen fuertes implicaciones sobre cada uno de los elementos del proceso educativo: objetivos, contenidos, estrategias didácticas, relaciones, organización, materiales y evaluación.

En la educación infantil los niños y las niñas llegan con conocimientos y capacidades que son la base para continuar aprendiendo. Por lo que el ambiente del aula y de la escuela deben ofrecer oportunidades formativas de calidad que promuevan aprendizajes.

El logro de los propósitos de un programa educativo sólo se concreta en la práctica cuando su aplicación se realiza en un ambiente propicio y bajo prácticas congruentes con esos propósitos.

Los principios tienen la finalidad de brindar un referente conceptual común sobre algunas características de los niños y las niñas, y de sus procesos de aprendizaje como base para orientar la organización y el desarrollo del trabajo docente, así como la evaluación del aprendizaje y de las formas en que se propicia.

También los principios destacan ciertas condiciones que favorecen la eficacia de la intervención educativa en el aula, así como una mejor organización del trabajo en la escuela, en este sentido los principios pedagógicos son un referente para reflexionar sobre la propia práctica.

El profesorado desempeña un papel fundamental para promover la igualdad de oportunidades de acceso al dominio de los códigos culturales y de desarrollo de competencias que permitan a los niños y a las niñas de cada país una participación plena en la vida social del mismo.

4.7. La metodología.

El diseño y el desarrollo de la acción educativa constituyen dos procesos fundamentales para conseguir una educación de calidad a partir de un proceso didáctico que sea coherente con el desarrollo evolutivo del infante, con sus capacidades, necesidades e intereses. Los buenos resultados de la intervención educativa requieren de una planeación flexible que tome como punto de partida las competencias, las capacidades y los objetivos fundamentales.

García González (2005), Laguía y Vidal (2004), Moll (1988), Parra (2005) y Peñaranda et al. (2007) han abordado las principales modalidades de intervención educativa que se adaptan a educación infantil. En esta etapa educativa las principales metodologías son:

A. Centros de interés.

Los centros de interés son temas que se relacionan con aspectos importantes de la vida del infante y que tienen gran significado para él. Es una forma de globalizar los contenidos.

Los centros de interés surgen a partir de las ideas del doctor Ovidio Decroly dentro de los principios de la escuela activa y tratan de favorecer la espontaneidad del infante y posibilitan su desarrollo integral en interacción con el medio.

Según Decroly el pensamiento del niño y de la niña no es analítico sino estético. El pensamiento del menor percibe todos completos y no partes. Decroly está influenciado por la teoría psicológica Gestalt que determina que la percepción en primer lugar se hace por el todo de las cosas. Si al niño y a la niña se les presenta un objeto lo captarán completo después vendrá el análisis y percibirán las partes.

El infante sólo aprende lo que le interesa y los intereses de los niños y las niñas nacen de sus necesidades. Es tarea del docente buscar las necesidades de sus estudiantes y establecerlas como objeto de estudio.

Parra (2005, p. 196) define los centros de interés: “Los centros de interés son ideas-eje alrededor de las que convergen las necesidades fisiológicas, psicológicas y sociales de la persona”.

Gassó (2001, p. 48) los explica: “Los centros de interés son unidades de programación en las que se encuentran reunidas de una forma global todas las áreas o ámbitos de aprendizaje alrededor de un núcleo operativo temático que interesa a los alumnos porque es fruto de una de sus necesidades”.

La idea de los centros de interés surge de Decroly a través de la consideración de la actividad espontánea del infante. El alumnado necesita un ambiente adecuado y un objetivo atrayente para que sirva de estímulo adecuado a la expansión de todas sus potencialidades de aprendizaje.

Decroly basaba el proceso de aprendizaje de su programa en tres actividades básicas:

- *La observación.* Es un procedimiento que pone al escolar en contacto directo con los objetos y los hechos a través de los sentidos y la experiencia inmediata.
- *La asociación o relaciones.* Actúa en el tiempo y el espacio en aquellos temas no percibidos por la intuición directa y que ayuda a unir las nociones adquiridas por la observación con los datos de lugares y recuerdos conduciéndolos poco a poco a la formación de ideas generales. Decroly establece cuatro tipos de relaciones: espaciales, cronológicas, prácticas y causales.
- *La expresión.* Corresponde a los momentos de manifestación de los conocimientos, sentimientos o emociones y que traduce las nociones en actos, formas, colores, frases, canciones, etc. a través del lenguaje, la expresión musical y los trabajos manuales. Decroly distinguía dos tipos de expresión: concreta y abstracta.

Decroly estimaba la observación como la función más importante de las funciones de adquisición del conocimiento.

También Decroly distinguía dos procedimientos de aprendizaje:

- *Procedimiento directo.* Es el que se utiliza en el estudio de aquellos objetivos a través de los sentidos y la experiencia.
- *Procedimiento indirecto.* Es el que se realiza a través de los recuerdos y la imaginación.

El lema de Decroly era: “Educar para la vida a través de la vida”. La educación debe tener en cuenta que el infante tendrá que vivir en la sociedad. La pedagogía de Decroly es práctica y fomenta las actividades que permitirán al niño y a la niña adaptarse al ambiente que tendrá de mayor.

Los centros de interés surgen de la vida del menor, de la escuela, la familia, la localidad, de sus necesidades sociales, intelectuales, vitales y emocionales. En torno a estos temas que surgen el infante realiza aprendizajes que lo llevan a la construcción de ciertas competencias señaladas como objetivos o propósitos en un centro de interés.

Los temas globalizan los contenidos, las actividades y los propósitos en los centros de interés. “En todo caso es siempre un aspecto de la realidad que rodea al niño y que se relaciona con su vida y con sus intereses” (Castro, 1971, p. 86). El centro de interés proporciona al estudiante información general de su realidad. La duración del centro de interés estará relacionada a la motivación e interés que suscite.

Decroly habla de la creación de un clima de confianza y acogida en donde los escolares puedan manifestar su personalidad, entorno poco rígido en donde la organización de horarios y programas sean flexibles para no frenar la espontaneidad, iniciativa y creatividad de los estudiantes.

La observación del alumnado debe ser continua y el docente debe tener un buen conocimiento del estudiante, de su personalidad y de sus aspiraciones para poder atender adecuadamente a sus necesidades.

Decroly propuso la diferenciación de los infantes según sus características y la adecuación de los objetivos educativos a sus capacidades. Creía que la escuela debería ser realista y aceptar la realidad personal, familiar, cultural y social de los niños y las niñas comprendiendo que esa realidad podía condicionar los resultados escolares de éstos. Estaba convencido que el rendimiento escolar mejoraría si se realizaba una clasificación de los escolares por grupos homogéneos según su capacidad mental.

El método de Decroly no tiene material didáctico propio, se utiliza todo aquel material del entorno y que los infantes aportan, pueda ser observado y con el que sea posible realizar exploraciones diversas. Pero la importancia que otorgó Decroly al juego lo llevó a estructurar los tipos de juegos didácticos de los que se debería proveer el aula:

- Juegos de percepción visual, de motricidad y audición.
- Juegos de iniciación aritmética.
- Juegos que hacen referencia a la noción del tiempo.
- Juegos de iniciación a la lectura.
- Juegos de gramática y comprensión del lenguaje.

Los juegos propician la detección y la resolución de problemas interesantes para los infantes, estimulan un proceso activo de construcción de significados que parten de la motivación y de la implicación de los menores en el aprendizaje.

Los propósitos de trabajar por centros de interés son:

- ❖ Desarrollar y conservar la vida.
- ❖ Aprender para la vida.
- ❖ Iniciar el aprendizaje a partir de sí mismo.
- ❖ Conocer y comprender mejor el medio que lo rodea en sus aspectos naturales, sociales y culturales.
- ❖ Desarrollar el pensamiento crítico, la reflexión y la asociación.
- ❖ Es el punto de partida del método.
- ❖ El infante no es lo que los adultos pretenden que sea sino lo que puede ser.

Se pretende conseguir un aprendizaje que prepare a los estudiantes para la vida. No se trata de proporcionar una educación desconectada de la vida y de la realidad del entorno sino capacitarles para desenvolverse en ella de manera competente.

El docente debe favorecer la iniciativa en su alumnado, fomentar el aprendizaje cooperativo, posibilitar ayudas a los infantes para aprender haciendo, cultivar la formación del bien común, dialogar constantemente con sus estudiantes y motivarlos a que expresen sus dudas, comentarios, propuestas, etc.

B. Proyectos de trabajo.

Son otra forma de entender y organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje partiendo de un enfoque globalizador para obtener aprendizajes significativos. Su iniciador fue Kilpatrick (representante americano de la Escuela Nueva, principios del siglo XX) que se planteó no partir de temas artificiosos organizados e impuestos desde una perspectiva adulta (Peñaranda et al, 2007).

Los proyectos de trabajo tienen una clara inspiración sociocéntrica, el punto de partida lo constituye la resolución de un problema social que suscita un interés del alumnado. El proyecto cumple una doble función: aprendizaje globalizado y activo, por parte del estudiante, y aprendizaje socializado y productivo, para el grupo, esta última función lo diferencia del centro de interés.

El proyecto como plan de trabajo o conjunto de tareas, libremente elegido por los estudiantes con el fin de realizar algo en lo que están interesados y cuyos contenidos básicos surgen de la vida de la escuela, les genera aprendizajes significativos y funcionales al respetar sus necesidades e intereses, pues son los escolares quienes lo proponen a través de la función mediadora del profesorado.

Gallego (1994, p. 234) dice: “La función principal de los métodos de proyectos es la de activar el aprendizaje de habilidades y contenidos a través de una enseñanza socializada”.

El proyecto pretende provocar gran interés, que la actividad tenga un gran valor, que se presenten problemas, curiosidad y creen una demanda de información para compartir conocimientos, debido a que se originan a partir de un hecho o situación problemática que provoca interés o curiosidad en el alumnado.

Dewey (1963) tenía la idea de que el pensamiento tiene su origen en una situación problemática que estimula la actitud de búsqueda y de indagación por parte del sujeto. Se trata de crear situaciones de trabajo en las que los escolares puedan, a partir de una situación problemática inicial

muy relacionada con sus experiencias y vivencias personales, buscar la información, seleccionarla, comprenderá y relacionarla a través de diferentes situaciones para convertirla en un conocimiento. Esta metodología es intensamente activa y requiere del trabajo cooperativo.

García González (2005, p. 48) define los proyectos: “Conjunto de actividades encaminadas a lograr un propósito, una obra final”.

Lester (1989, p. 126) explica el concepto como un conflicto: “Un problema se identifica con una situación que un individuo o un grupo quiere o necesita resolver y para lo cuál no dispone de un camino rápido y directo que le lleve a la solución”.

La resolución de problemas implica el uso de estrategias, la toma de decisiones sobre el proceso de solución que debe seguirse. Los problemas requieren que los escolares activen diversos tipos de conocimiento, no sólo de diferentes procedimientos sino también de distintas actitudes, motivaciones y conceptos. Un problema bien definido es aquel en que se puede identificar fácilmente si se ha alcanzado una solución.

“Este método considera al niño como un ser que se va constituyendo en un complejo tejido de relaciones con su entorno. En éstas relaciones se irán definiendo los significados más profundos de su relación con el resto del mundo socio-cultural y natural” (SEP, 1992, p. 8).

El infante tiene deseo por saber sobre sí mismo y constituye el motor fundamental de sus aprendizajes. El juego es la fuente creadora de experiencias, como instancia de recreación y elaboración de acontecimientos significativos de su historia.

Trabajar por proyectos permite colocar a los niños y a las niñas en otro lugar al que tradicionalmente se les da en el proceso educativo, implica reconocer que pueden tener una participación inteligente y rica en significados propios en todos los momentos de la realización de un proyecto y que en esa participación se pone a prueba su potencial de desarrollo.

Este método fomenta el trabajo colectivo sin que se pierdan las posibilidades de expresión y realización individuales. Su organización y desarrollo dependen de las interacciones entre los estudiantes y el profesorado para tomar decisiones de las que todos se sienten parte.

Al ir realizando el proyecto desde su inicio hasta su culminación se organizan una amplia variedad de juegos y actividades a través de los cuáles se puede favorecer el logro de los objetivos.

En estos juegos y actividades los escolares pueden razonar, crear, expresarse en distintos lenguajes, preguntar y preguntarse, explorar, probar, reinventar las cosas y los espacios haciendo de aquel proceso una meta común. Proceso que da posibilidad a interacciones con los otros estudiantes y adultos, generan distintas expresiones de la actividad infantil como el juego, propicia oportunidades para interactuar con distintos aspectos del mundo, todas estas experiencias serán fuentes de representaciones mediante la variedad de espacios y materiales que intervienen durante el desarrollo de un proyecto.

Según Kilpatrick (citado en Parra, 2005) existen cuatro tipos de proyecto:

- Producto. Son básicamente manuales y se plasman en la producción de algo concreto.
- Consumo. Se disfruta de lo producido en el transcurso de una determinada actividad.
- Problema. Se tiende a solucionar una dificultad, un problema o una interrogante.
- Aprendizaje específico. Tiene la finalidad de adquirir y poseer una técnica.

La naturaleza de los proyectos permite que puedan ser aplicados de diversas maneras en la educación infantil, debido a que existen proyectos manuales y de resolución de conflictos.

También Kilpatrick (citado en Parra, 2005) distingue cuatro fases principales de la realización del proyecto:

- *Elección.* Surge la curiosidad y el deseo de hacer algo.
- *Preparación.* Requiere el estudio y la búsqueda de los medios necesarios para la solución.
- *Ejecución.* Resolución de la actividad mediante la aplicación de los medios de trabajo que se han elegido.
- *Evaluación.* Valorar el trabajo realizado en relación con los objetivos inicialmente previstos. Se hace autoevaluación y coevaluación en la que interviene todo el grupo.

En cambio Peñaranda et al. (2007) contemplan ocho etapas:

- *Elección del tema de estudio.* Surge de la curiosidad infantil ante el planteamiento de una incógnita, de una duda o para resolver un problema. Será asumido por todo el grupo.
- *Detección de las ideas previas y delimitación de qué se quiere saber.* Formulación de interrogantes.
- *Búsqueda de fuentes de documentación.* Será aportada por los niños y las niñas (implicando a las familias), por el profesorado y conjuntamente (visita a las bibliotecas).
- *Organización del trabajo.* Es cuando el docente organiza, diseña y programa las actividades, así como los objetivos. Una aproximación al tiempo, al espacio y a los recursos más adecuados. Unas pautas de observación y de colaboración con las familias y el entorno.
- *Realización de las actividades.* Serán diversas y combinando diferentes tipos de agrupamientos.
- *Elaboración de un dossier.* Es donde se recoge la síntesis de la investigación.
- *Evaluación de lo realizado.* Comprobación de qué preguntas han sido resueltas, cuáles han quedado sin hacerlo, etc.

Estas fases requieren de la observación permanente del profesorado para identificar los intereses de los estudiantes, sus necesidades y logros; abordando temas relacionados con el infante, la escuela y el entorno. También requiere de la capacidad del docente para proponer situaciones con una dificultad adaptada a las características de su grupo para poder solucionarlas e involucrar a los estudiantes en la evaluación con la finalidad de que formulen propuestas de mejora en futuros proyectos.

Propósitos al trabajar por proyectos:

- Favorecer la concepción de la realidad como un hecho problemático que resolver.
- Activar el aprendizaje de habilidades y contenidos a través de una enseñanza socializada.
- Formar al individuo con capacidad para el cambio.
- Formar un individuo autónomo con expectativas de progreso personal y social.
- Potenciar la reflexión, la autonomía de pensamiento y de actuación.
- Reconocer que dependiendo del tipo de problema la forma de resolverlo requiere de poner en práctica diferentes competencias.
- Aprendizaje en un ambiente natural.

El docente tiene una función mediadora entre el conocimiento y el estudiante, enfatizando el papel de ayuda pedagógica, organizando situaciones problemáticas a través del proyecto que permitan a los escolares construir su propio conocimiento.

Trabajar por proyectos suele ser muy interesante para los pequeños, siempre que la meta esté próxima en el tiempo y el proyecto sea adecuado en ese momento.

Ayudar a mantener un clima de interés y trabajo, respetando la diversidad de propuestas, inquietudes, interpretaciones y acciones de sus estudiantes, buscar y proveer los materiales y recursos de todo tipo requeridos para solucionar cuestiones del desarrollo de proyecto, y ayudar a

que el alumnado pueda identificar sus obstáculos y orientarlos para que los superen creando enlaces para ello.

El infante es el protagonista de su propio aprendizaje, pues se va transformando a través de la experiencia, participa activamente en el proceso didáctico proponiendo, argumentando, planeando, decidiendo, haciendo, evaluando, compartiendo, construyendo, etc. Construye normas para el trabajo común dentro y fuera del ámbito escolar.

El proyecto promueve que el infante amplíe sus puntos de vista iniciales frente a los problemas, aprende a evaluarse reconociendo el valor en los nuevos aprendizajes, integra ideas mediante la concreción de actividades, inventa, crea métodos, utiliza recursos y explicaciones que, según su desarrollo cognitivo, le permiten encontrar alternativas diferentes de comprensión de los hechos o situaciones exploradas.

C. Unidades didácticas globalizadoras.

La unidad didáctica responde al principio de globalización psicodidáctica, formada por un conjunto de experiencias y actividades significativas que se realizan en un tiempo establecido con antelación (que oscila entre una semana y un mes), y cuya finalidad es alcanzar el logro de los objetivos didácticos propuestos. Además, requiere una correlación lo más natural posible de los distintos elementos que la engloban.

Parra (2005) menciona que la unidad didáctica es una unidad de trabajo relativa a un proceso de enseñanza-aprendizaje articulado y completo. Concreta los objetivos que se pretenden alcanzar, los contenidos, las actividades de enseñanza-aprendizaje y las actividades de evaluación. Víctor García Hoz reformuló las unidades de trabajo y las denominó núcleos de experiencia. Estos constituyen una forma de integración de los contenidos didácticos que son coherentes con la visión global que el infante tiene de sí mismo y del mundo que le rodea.

García González (2005, p. 46) dice: “La unidad didáctica debe estar estructurada de tal manera que ayude al niño/a a avanzar hacia nuevos conocimientos y sienta que lo que experimenta, investiga y aprende le sirve para algo en la vida, dentro y fuera de la escuela”.

Tomando estas referencias, las unidades didácticas o temáticas serán aquellas que decida el equipo de docentes, respetando el interés de los estudiantes, averiguando sus conocimientos previos, seleccionando los materiales, organizando los espacios, estableciendo los tiempos, planificando las actividades y considerando la evaluación.

Toda unidad didáctica debe constar de:

- *Diseño de unidad.* Es todo lo relativo a la expresión de las intenciones educativas y al modo de llevarlas a la práctica docente.
- *Desarrollo de la unidad.* Es la práctica en el aula, en cuanto desarrollo del currículo en el aula.

García González (2005) expresa los elementos que forman parte de una unidad didáctica de Educación Infantil:

- *Diseño de la unidad:*
 - Identificación de la unidad-ubicación.
 - Módulos concéntricos de aprendizaje.
 - Evaluación inicial.
 - Objetivos didácticos.
 - Contenidos: conceptos, procedimientos, actitudes, valores y normas.
 - Temas transversales.
 - Materiales y recursos.
 - Organización espacio temporal.
- *Desarrollo de la unidad:*
 - Actividades por semanas.

- Actividades por rincones, espacios o zonas.
- Actividades por talleres.
- Actividades psicomotrices.
- Otras actividades.
- *Evaluación de la unidad:*
 - Capacidades de los estudiantes.
 - Práctica docente del profesorado.
- *Producciones:*
 - Fichas.

No existe ninguna normativa legal que estipule cómo se elaboran las unidades didácticas. El profesorado debe encontrar la manera más sencilla, adecuada y que mejor se adapte a su Proyecto Curricular de Centro y a las necesidades de su grupo.

D. Rincones o áreas de trabajo.

La organización de la actividad a partir de rincones de trabajo surge de la necesidad que tiene el infante de basar sus aprendizajes a partir de la curiosidad y de la experimentación, pero sobre todo de la actividad.

Las áreas de trabajo responden a una actividad individual y personalizada. La actividad cognitiva resulta más positiva cuando contiene elementos de investigación y experimentación, despertando el pensamiento autónomo y el enfoque creador para hallar soluciones a las distintas incógnitas ante las que se puede encontrar un estudiante (Moll, 1988).

El concepto de rincón integra la idea de organización espacial y distribución del espacio del aula como la estrategia metodológica. Organizar el salón de clases o rincones es una estrategia de educación personalizada y programación individual en la que a través del juego se realizan actividades adaptadas a todos los niños y las niñas del grupo.

Laguía y Vidal (2004, p. 7) explican el trabajo por rincones:

Organizar la clase por rincones es una estrategia pedagógica que responde a la exigencia de integrar las actividades de aprendizaje a las necesidades básicas del niño o, dicho de otra forma, es un intento de mejorar las condiciones que hacen posible la participación activa del niño en la construcción de sus conocimientos.

Para Travernier (1987, p. 123): “El rincón de juego es un lugar permanente o no en que se desarrollan actividades muy determinadas, libres o dirigidas, individuales, en grupos pequeños o colectivos”.

Ibañez (1996, p. 201) dice:

Los rincones son espacios delimitados, dentro del aula, donde los niños y niñas desarrollan actividades lúdicas, realizan pequeñas investigaciones, desarrollan sus proyectos, manipulan, desarrollan su creatividad a partir de las técnicas aprendidas en los talleres, y establecen relaciones interactivas con los compañeros y con los adultos.

Los rincones son espacios donde el infante realiza todo tipo de juegos espontáneos de forma individual o en pequeños grupos. Es necesaria la organización del espacio, el tiempo y los materiales que permitan integrar la dinámica de trabajo colectivo para potenciar otras formas de trabajo.

Los rincones o trabajo por áreas son un sistema estructurado en donde cada uno de los escolares establece una organización del espacio dentro del aula con materiales y muebles específicos colocados en un orden determinado. Es decir, trabajar por rincones quiere decir organizar la clase en pequeños grupos que efectúan simultáneamente actividades diferentes. Esta configuración propicia en los pequeños acciones específicas o interacciones con los materiales que determinan las destrezas cognitivas.

Lo fundamental es que el material invite al escolar a realizar la actividad para lo cual el docente debe alimentar esas áreas con el material apropiado para inducir al estudiante a la actividad esperada.

Los rincones se conciben como una propuesta de organización de los espacios, el mobiliario y los materiales para crear alrededor del alumnado un ambiente de aprendizaje en el que sienta la libertad de elegir y tomar los

materiales, decidir cómo acomodarlos de acuerdo a sus necesidades, así como imaginar y llevar a cabo diferentes actividades.

Los rincones son un medio para que los niños y las niñas efectúen lo que han proyectado al hacer uso de los espacios, explorar los materiales, adquirir nuevas habilidades, poner en práctica sus ideas, etc. el infante tiene la oportunidad de influir sobre parte de su mundo y empieza a verse a sí mismo como un ser que tiene ideas propias y puede transformar su medio.

Propiciar que el grupo trabaje en pequeños equipos distribuidos por diferentes rincones posibilita al docente tener un mejor conocimiento de sus escolares en virtud de que puede observar de manera detallada a todos y cada uno de ellos; sus gustos, habilidades, destrezas, dificultades, etc. y cuenta con más elementos para apoyarlos en la realización de sus propuestas.

Es importante brindar la palabra a los niños y a las niñas con una actitud de escucha para que planteen sus ideas y se les dé oportunidad de dar a conocer sus planes.

Los rincones como complemento de la actividad del curso implican que los estudiantes en los ratos libres que les quedan, cuando terminan su trabajo, se dirigen hacia las áreas de materiales didácticos. En cambio los rincones como una opción de trabajo que presupone una duración y objetivos más precisos les confiere la categoría de la modalidad de la actividad, suponen un tiempo dentro del horario escolar, así como la posibilidad de que todos los infantes puedan acceder a ellos mediante una organización determinada que prevé el profesorado.

“Montessori expresó que el niño es quien decide y es el responsable de sus acciones” (Gassó, 2000, p. 41). Ella mencionaba que la educación sensorial es la base del aprendizaje, pues consideraba que estas actividades permitían a los niños y a las niñas interiorizar los aprendizajes y adquirir nuevos conocimientos.

El material para interesar a los menores ha de corresponder a su inteligencia. Si el material interesa al infante éste repite el ejercicio. Los materiales deben tener las siguientes características:

- *Estructurados*: materiales limitados ayudan a ordenar su mente, facilitar la comprensión de las cosas y darles seguridad en sus aprendizajes.
- *Atractivos*: acaparan el interés del pequeño por su aspecto estético.
- *Fuertes*: materiales gruesos para que los niños y las niñas puedan realizar su actividad motriz sin miedo de romperlos.
- *Autocorrectivos*: se puede comprobar el error si uno se equivoca, y pueden repetir el ejercicio tantas veces lo deseen hasta conseguir hacerlo bien.

Las actividades que se realizan en los rincones no tienen un tiempo de duración determinado, se adaptan al ritmo de trabajo propio de cada estudiante respetando sus preferencias e intereses. Las áreas deben estar delimitadas espacialmente.

Ibañez (1996) destaca los propósitos del trabajo por rincones.

- Propiciar el desarrollo global del infante.
- Facilitar la actividad mental, la planificación personal y la toma de iniciativas.
- Facilitar las necesidades infantiles de todo tipo: cognitivas, afectivas, sensoriales, sociales, etc.
- Potenciar el lenguaje oral de los niños y las niñas.
- Posibilitar aprendizajes significativos.
- Desarrollar la creatividad haciendo del juego el principal recurso didáctico.
- Facilitar la comunicación entre el profesorado y el alumnado, y entre el infante y sus iguales.

- Posibilitar que la atención del adulto se realice según la dificultad de la tarea y las necesidades de cada situación concreta.
- Facilitar la atención a los estudiantes de necesidades educativas especiales.

En ésta modalidad el docente requiere conocer muy bien los aprendizajes previos para saber cuál será el grado de dificultad de las propuestas de fichas que hará a sus estudiantes y cuándo y cómo prestarles las ayudas apropiadas.

Los rincones tienen un planteamiento libre y creativo, están orientados al desarrollo de la capacidad imaginativa y afectiva del infante y requieren para su realización un ambiente sereno y de gran cordialidad. Por eso, las pautas que el escolar recibirá para poder trabajar en los rincones han de ser de tipo general, de comportamiento y de trabajo, pero nunca será el docente el que decida qué hacer y cómo hacerlo sino que será el propio infante quien lo decida.

Parra (2005, p. 210) expresa:

Durante la realización de las actividades el/la educador/a atiende al grupo ayudando a unos a desarrollar su actividad, recordando las normas colectivas a otros, acudiendo a ayudar a los que llaman. Es un momento ideal para observar a los infantes, cosa que puede inducirle a cambiar la organización de la clase y a fijarse mejor en las particularidades de cada uno de sus alumnos.

El profesorado observa constantemente los obstáculos con que tropieza cada escolar para intervenir o para ajustar la ayuda pedagógica. Así mismo lo anima, lo felicita y lo motiva cuando alcanza algún logro y lo ayuda a expresarse correctamente.

Crea un clima de confianza y seguridad para promover una relación armónica en el grupo. Establece normas claras y límites precisos que tengan sentido para los niños y las niñas. Favorece la creatividad e investigación en el alumnado. También hace un seguimiento de cada infante.

El infante se expresa y se comunica mediante todas las formas de representación a su alcance. Asume su realidad personal, descubre y utiliza equilibradamente sus capacidades motrices y expresivas, trabaja individualmente para el logro de sus aprendizajes, desarrolla la iniciativa y la creatividad, enfrenta problemas y busca soluciones a partir de su experiencia y de los recursos que tiene a su alcance.

Los rincones de juego responden a la necesidad del niño y de la niña de encauzar sus deseos a partir de la actividad lúdica y así llegar a un mayor grado de integración en el grupo y adquirir las conductas exigidas para una correcta socialización.

E. Talleres.

En los talleres se realizan actividades más dirigidas con una progresión ascendente para conocer distintas técnicas. Dependiendo de la actividad a desarrollar se harán unos equipos pudiendo pedir también la ayuda de un adulto para cada grupo (se puede solicitar la colaboración de las familias).

Esta metodología requiere una organización específica de espacios, tiempos, grupos y recursos. Se fundamenta en una concepción de la enseñanza basada en el activismo, el descubrimiento científico y el trabajo en equipo.

Taller significa: “Lugar donde se hace un trabajo manual”. Sin embargo, en el ámbito educativo taller es una modalidad de trabajo muy atractiva para los estudiantes y rica en posibilidades de atención por parte del docente a las diversidades del grupo.

Al principio se realizan actividades sistematizadas dirigidas, con una progresión de dificultades ascendente, para conseguir que el infante adquiera recursos y conozca técnicas que luego utilizará de forma personal y creativa en las diferentes actividades que lleve a cabo.

El taller desarrolla y fortalece todas las capacidades, y promueve la interrelación positiva con los adultos e iguales.

Malagón (2005, p. 79) menciona: “El taller escolar es una forma organizada de trabajo manual e intelectual, se privilegia la acción del niño, permite el intercambio entre los miembros del grupo y los hace interactuar con el conocimiento en un espacio de indagación y creación, favoreciendo un aprendizaje significativo y cooperativo”.

El taller es una organización de actividades de aprendizaje, un proceso de trabajo placentero y creativo para una producción manual e intelectual.

Parra (2005) menciona que en los talleres se realizan actividades sistematizadas, muy dirigidas, con una progresión de dificultades ascendente para conseguir que el infante adquiera diversos recursos y conozca diferentes técnicas que luego utilizará de forma personal y creativa en los rincones o espacios del aula.

Los talleres pueden ser fijos y variables, obligatorios o libres, globalizados o específicos. En los talleres totales o integrales los estudiantes en grupo van rotando por los talleres a lo largo de la jornada escolar según el horario establecido. En algunos casos el profesorado se especializa en un taller siendo solos los estudiantes los que cambian de uno a otro. En otros casos el grupo y el docente permanecen estables. Lo más habitual es que los talleres integrales funcionen dos tardes a la semana, suelen ser dirigidos por el profesorado y cuentan con la participación activa de las familias. El grupo de estudiantes de cada taller es de diez a quince dependiendo de la edad de los infantes y de su grado de iniciación en cada técnica. Cada grupo está formado por escolares de tres, cuatro y cinco años, con ello se pretende expandir la sociabilidad de los menores al interactuar con otros infantes de diferentes edades y distinto nivel de aprendizaje.

Algunas ventajas del trabajo por talleres:

- Los ejercicios son una secuencia de progresión de dificultades y se vinculan las facultades mentales con las motoras.

- Actividades donde se usan todos los sentidos.
- Fomenta la capacidad creadora, la investigación y la curiosidad.
- Potencia la adquisición de valores, actitudes y normas.
- Fomenta la capacidad de análisis.
- La observación se considera como fuente de conocimientos para la acción.
- Fortalece la memoria y fija la atención.
- Despierta la necesidad de orden, limpieza y de determinadas normas.
- Favorece la colaboración familia-escuela.
- Facilita el conocimiento de distintas técnicas.
- Se estimula la motivación y el interés de los niños y las niñas.
- Proporciona bienestar, placer y armonía al facilitar la interacción de la familia, el profesorado y los estudiantes.
- Aprovechamiento y conocimiento de diferentes materiales.
- Utilización de los objetos elaborados en los talleres cuando se hagan.
- Desarrolla la capacidad de poner en práctica, en forma creativa, los conocimientos adquiridos.
- Integra teoría y práctica, conocimiento y acción.
- Capacita para la reflexión en grupo y el trabajo interdisciplinario.
- Fomenta la participación activa y responsable.

Se recomienda que al diseñar un taller se consideren los aspectos: educativos, activos, creativos, lúdicos, integradores, motivadores, sensibilizadores, estéticos y socializadores.

Moll (1988) expresa que el objetivo primordial que se debe proponer con la organización de los talleres es que los niños y las niñas realicen actividades y aprendizajes útiles, tanto en el aspecto social como en el

cognitivo. Se deben crear espacios para que los estudiantes reunidos en pequeños grupos puedan ejercer su capacidad de trabajar juntos, planificar y organizar la actividad que deberán realizar en el taller.

El docente tendrá que interactuar constantemente con los niños y las niñas, alentándolos a que realicen determinados procesos, aclarar dudas, presentar retos, apoyar emocionalmente, respetando las diferencias personales, la ayuda pedagógica que la docente ofrezca tienen que ser oportuna y adecuada.

El coordinador y orientador de las tareas es el responsable principal del desarrollo del taller, su actitud hacia los infantes debe favorecer el logro de las competencias propuestas. Su participación es activa en el proceso de enseñanza, interviene durante las actividades respondiendo a las dudas, incentivando ideas, plantea situaciones problemáticas, etc.

El profesorado motiva a los estudiantes para que verbalicen sus acciones, lleva un seguimiento y evaluación de los procesos de aprendizaje. Dialoga continuamente con los escolares durante el proceso y evaluación del taller. La responsabilidad principal está a cargo de él, favorece el desarrollo integral de los menores, conoce cuáles son las actividades propias del taller que eligió y cómo propiciar los aprendizajes esperados. Anota los procesos y anima a los infantes a terminar su trabajo.

El alumnado desarrolla la capacidad de poner en práctica los conocimientos adquiridos, ejercita la iniciativa, originalidad y creatividad, enfrenta y resuelve problemas.

Los docentes pueden optar por utilizar las diferentes modalidades en función con las características y necesidades de aprendizaje del grupo, decidiendo en qué momento del proceso de aprendizaje grupal y del ciclo escolar se desarrollarán. Una modalidad es valorada como buena dependiendo del grado de adaptación al contexto, a las necesidades de los infantes y a los contenidos.

4.8. La planeación.

La planeación es un componente fundamental en todo proceso educativo. En ésta se explicitan y coordinan las intenciones educativas, las interacciones de los aprendizajes y la relación de los objetivos que se pretenden alcanzar mediante los contenidos de aprendizajes conceptuales, actitudinales y procedimentales; las propuestas de actividades y la evaluación.

Malagón (2005, p. 13) expresa: “La planeación nos permite organizar la práctica educativa para favorecer el logro de los aprendizajes que plantean los propósitos de la educación preescolar”.

La planificación orienta la intervención docente haciéndola más racional y coherente en el desarrollo concreto de la práctica pedagógica.

Iglesias (2005, p. 9) dice:

La planificación educativa permite una determinación anticipada del orden y consecutividad de la realización del trabajo educativo, con la indicación de las condiciones necesarias, de los medios utilizados, de las formas y los métodos de trabajo, y está encaminada a la organización del proceso pedagógico como un todo único en el centro de educación preescolar y en cada grupo o aula.

La planeación docente toma una serie de decisiones previas para planificar aspectos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ayuda a clarificar el sentido de lo que se enseña partiendo de los conocimientos previos de los estudiantes, determinando las actividades concretas que se quieren realizar, permitiendo identificar posibles dificultades, organizar tiempos, espacios, recursos, así como el tipo de observación que debe realizarse para la evaluación y prever los momentos para llevarla a cabo o si es necesario utilizar otras técnicas de evaluación.

Peñaranda et al. (2007, p. 11-12) destacan algunos elementos que se consideran en la planeación docente:

- Encuadre general. Coherencia y relación estrecha entre todos los elementos de la programación. Diagnóstico del contexto, del alumnado y selección de las experiencias con relación a las ideas previas del mismo, así como a sus necesidades y capacidades.

- Formulación de los objetivos didácticos.
- Selección de contenidos razonados y lógicos.
- Metodología y estrategias de intervención.
- Organización de espacios, tiempo y recursos.
- Secuencias de actividades equilibrada, acorde con los objetivos didácticos sin dar más importancia a unos aspectos que a otros, considerando la globalidad.
- Precisión clara de los criterios de evaluación tanto respecto a los niños como a la misma programación y a la intervención educativa.
- Considerar medidas especiales para el tratamiento de la diversidad.
- Previsión de la colaboración con las familias.
- Valoraciones y observaciones.

La planificación debe contemplar una selección de los objetivos (del currículo oficial y del proyecto del centro), contenidos y métodos y una organización cuidadosa y flexible de los tiempos, espacios y recursos.

Cada planeación docente establece distintas etapas y estancias de participación de los niños y las niñas en la organización, y en el desarrollo de las actividades, seleccionando adecuadamente los aprendizajes esperados. También permite organizar la práctica educativa favoreciendo la concreción de los aprendizajes necesarios para alcanzar los propósitos del nivel Educación Infantil.

La planeación requiere adecuarse a las características propias de los niños y las niñas, su familia y la comunidad de la que forman parte. Es necesario contar con las evaluaciones anteriores del grupo, si es posible, y realizar un diagnóstico a principio de año escolar considerando las características socioculturales de la comunidad educativa, el estado de salud, los intereses y las capacidades de los infantes, y las aspiraciones de la familia respecto a ellos.

Parra (2005, p. 158) destaca la importancia de la planeación: “En la etapa de Educación Infantil la formación de conceptos, actitudes valores y normas tiene lugar por medio de las experiencias, las actividades y las realizaciones del niño en interacción directa con el medio”.

Los contenidos, los objetivos y las metodologías de las planeaciones docentes deben adecuarse al grado de desarrollo afectivo, cognitivo, físico, social etc. a los principios pedagógicos del nivel y al contexto en que se desenvuelve el estudiante y debe considerar las necesidades e intereses del alumnado.

En la selección de los contenidos y actividades se debe tener presente, como orientación básica, el desarrollo integral del infante a partir de la diversidad del grupo tomando en cuenta el equilibrio de las diferentes capacidades. La actividad del infante es una de las fuentes principales de sus aprendizajes y su desarrollo. Mediante la acción y experimentación el estudiante expresa sus intereses y accede a los conocimientos.

Es necesario que la planeación refleje las aspiraciones y aportes de la comunidad educativa: la familia, el personal de la escuela y sobre todo la participación de los estudiantes del grupo en la selección de algunos proyectos, unidades de trabajo, centros de interés, actividades y recursos.

Hay que integrar y buscar coherencia entre las planeaciones que se llevan a cabo a nivel macro, en los programas nacionales; a nivel intermedio, en las diferentes etapas educativas; y a nivel micro, en el proyecto escolar, en el plan general del curso, en las modalidades de trabajo, etc.

El proyecto escolar tiene la finalidad de lograr el consenso del profesorado en aspectos que se trabajan en colegiado como estrategias de comunicación y trabajo con la familia, propuestas de actividades y normas, la adquisición y uso de recursos, etc.

En la planeación general del curso escolar se toman decisiones respecto a las diferentes líneas de acción con los estudiantes, las familias, el equipo de trabajo docente, los espacios educativos, la organización del tiempo, la planificación, los recursos de aprendizaje, la evaluación, etc. con sus correspondientes objetivos, estrategias, actividades y procedimientos de evaluación en los períodos de inicio, desarrollo y finalización del curso escolar.

Los programas educativos proponen unidades temporales de planeación de un mes aproximadamente en las que se organizan las actividades cotidianas, la modalidad o el método de trabajo, las actividades libres, las permanentes y las semidirigidas, así como la organización de los espacios, los tiempos, los recursos y los materiales en el período escolar.

4.9. La intervención educativa.

El diseño y desarrollo de la intervención requiere de una fundamentación teórica para tomar decisiones adecuadas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.

Es el momento de llevar a la práctica lo planeado, de ajustarse a la realidad del grupo. Durante el desarrollo o ejecución de lo planeado los docentes deberán estar dispuestos a replantear, si fuera necesario, algunas actividades, contenidos o incluso objetivos dependiendo de las necesidades de la clase.

Sánchez Delgado (2006, p. 122) plantean: “Una organización cuidadosa y flexible de tiempos, espacios y recursos facilitará el funcionamiento adecuado del proceso”.

Algunos de los elementos del desarrollo o ejecución para el logro de objetivos son la organización del grupo, la organización del espacio educativo, la organización del tiempo y la intervención pedagógica. Es durante el desarrollo o ejecución cuando el profesorado puede corroborar si la planeación que propone es flexible y adecuada.

Bassedas (1998, p. 37) expone: “Desde la actividad constructivista del alumno, el jardín de niños no se opone a la intervención diversificada del docente, ya que gracias a las interacciones que mantiene el niño con los adultos significativos. Va progresando en el conocimiento de lo que lo rodea”.

La organización del grupo durante la jornada del trabajo responde, en gran parte, al tipo de actividades propuestas en la planeación, pero también al conocimiento que se tiene de las características de los grupos. En una mañana de trabajo el grupo puede realizar actividades de tipo colectivo, por equipos e individuales.

La organización y utilización del espacio educativo es el resultado de entender la enseñanza como función social y como comprensión de los procesos del aprendizaje, depende también del método que se está aplicando, de los objetivos y de los diferentes tipos de contenidos.

La organización y utilización del espacio es un elemento de continuidad de los distintos momentos, contenidos y experiencias por desarrollar en el aula y se deben considerar:

- Sus finalidades básicas de utilización.
- Tipo de actividades que se realizan.
- Tipo de intervención del docente.
- Organización y distribución de materiales y mobiliario.
- Favorecer la autonomía y la atención a la diversidad.
- Propiciar al máximo la interacción entre los niños y el personal docente.

El material es un instrumento que los infantes utilizan para llevar a cabo su actividad o sus juegos. Los centros infantiles deben ofrecer una gama variada de materiales estimulantes que proporcionen múltiples formas de manipulación y de aprendizaje. La distribución espacial puede prever algunas formas de organizar los materiales.

Montes (2004, p.30) afirma: “La disposición de los elementos en las diferentes áreas debe estar dirigida a crear espacios que inciten a los niños a la actividad, que favorezca el encuentro con sus compañeros y educadora, un espacio relajante y tranquilo, un real espacio educativo”.

La distribución del espacio escolar debe tener en cuenta las necesidades de los niños y de las niñas, permitiéndoles hacer suyo el espacio y situarse en él a partir de sus experiencias y relaciones con los objetos y las personas (Parra, 2005, p. 159).

Cada docente debe buscar lo más adecuado para su alumnado, las posibilidades del entorno, el método, las condiciones materiales del aula y del exterior. La organización espacial es algo dinámico que debe modificarse cuando los grupos lo consideren necesario. Los estudiantes deben participar activamente en esta reorganización del espacio educativo puesto que el medio en que se desenvuelven los estimula invitándolos a determinadas acciones, facilitándoles o dificultándoles diversos aprendizajes.

Desde la perspectiva didáctica el tiempo ha tenido y tiene un papel decisivo en la configuración de las propuestas metodológicas. El tiempo se debe considerar importante y el profesorado debe utilizarlo de acuerdo con las necesidades del grupo.

El docente debe organizar las actividades cotidianas aprovechando cada momento de la jornada escolar en función de las necesidades e intereses del alumnado. La organización del tiempo en esta etapa educativa debe ser flexible.

Las secuencias didácticas son las actividades o estrategias educativas que el profesorado diseña y que aporta a los estudiantes experiencias de aprendizaje.

Malagón (2005, p. 32) define las secuencias didácticas: “La secuencia didáctica son un conjunto de actividades ordenadas, estructuradas y articuladas para la consecución de unos objetivos educativos, que tienen un principio y un final conocidos tanto por el profesorado como por el alumnado”.

SEP (2004, p. 121) explica: “Una situación didáctica es un conjunto de actividades articuladas que implican relaciones entre los niños, los contenidos y la maestra con la finalidad de construir aprendizajes”.

Las secuencias de actividades de enseñanza-aprendizaje o secuencias didácticas son la manera de encadenar y articular las diferentes actividades a lo largo de una unidad didáctica.

Zabala (1993, p. 75) explica el concepto de unidad didáctica: “La unidad didáctica es un plan de actuación que constituye el proceso de enseñanza-aprendizaje que se inicia a partir de unos objetivos que se desarrollan explicando contenidos, actividades de enseñanza aprendizaje y de evaluación”.

La actividad o tarea es la actividad didáctica más elemental, ya que al mismo tiempo contempla en su conjunto todas las variables que se incluyen en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La actividad escolar puede definirse como el conjunto de conductas desarrolladas por el alumnado para conseguir unos objetivos previamente fijados y diferentes según los períodos madurativos en los que se encuentra el sujeto. El tipo de conductas expresadas en los objetivos orientan las actividades que siempre tienen que ser muy específicas y ajustadas a ellos.

La actividad puede facilitar u obstaculizar un aprendizaje según el orden y las relaciones que se establecen entre ellas. La secuencia didáctica puede ser la diferencia entre un aprendizaje significativo o no significativo.

La situación didáctica debe reunir algunas condiciones (SEP, 2004):

- Interesante para los estudiantes y que comprendan de que se trata, que las instrucciones o consignas sean claras para que actúen en consecuencia.
- Propicie el uso de los conocimientos que ya poseen para ampliarlos o construir otros nuevos.

La situación didáctica puede ser un juego organizado, un problema a resolver, un experimento, la observación de un fenómeno natural, el trabajo con textos etc. Las situaciones didácticas se pueden adoptar en diferentes modalidades o metodologías explicadas anteriormente.

Una situación al ser concebida como un problema requiere de un proceso de reflexión o toma de decisiones sobre la secuencia de pasos a seguir. Es posible que una situación constituya un problema para una persona mientras para otra no, porque posee los mecanismos para resolverla sin apenas inversión de recursos cognitivos y puede reducirla a un nuevo ejercicio.

4.10. La evaluación.

La evaluación en el nivel de Educación Infantil es una actividad complicada por el carácter poco estructurado de la acción didáctica y el respeto a la espontaneidad, los intereses y las necesidades del infante; por la supuesta dificultad de someter a control unas capacidades todavía en desarrollo y escasamente diferenciadas, y por la poca fiabilidad y validez concebida a las técnicas e instrumentos de evaluación.

En este nivel la evaluación tiene un enfoque cualitativo con algunos elementos cuantitativos y es un proceso integral, debido a que informa sobre las actitudes, los intereses, los hábitos, los conocimientos, las habilidades, los valores, etc. También está presente en todos los momentos del proceso didáctico.

Fernández Pérez, M. (2005, p. 158) enfatiza un aspecto clave en la manera de concebir la evaluación: “Pues bien, uno de los descubrimientos más útiles para nuestro tema (la evaluación no sólo como constatación de lo aprendido, sino, además, como indagación de las causas de todo ello, a fin de poder intervenir para mejorar)”.

La evaluación determina el grado de aprendizaje alcanzado en función de los ciertos objetivos determinados y provee información para mejorar el proceso educativo.

Iglesias (2005, p. 37) coincide con Sánchez Delgado:

La evaluación sirve para comprobar hasta qué punto las actividades de aprendizaje, tal como se han organizado y desarrollado, han producido los resultados propuestos como deseables, determinando de este modo los aspectos positivos y negativos del programa. También permite comprobar la efectividad del maestro y los medios utilizados y, en general, verificar el comportamiento de todos los elementos de la planificación.

La evaluación es un proceso inseparable de la propia práctica educativa y cuya finalidad es la de obtener información para el mejor conocimiento de los estudiantes y de su desarrollo, del proceso y del contexto de aprendizaje con el propósito de mejorar esos aspectos. La planeación no tiene sentido si no existe una evaluación, ya que a partir de ésta se tienen elementos para prever lo que se va a hacer.

Según SEP (2004) en la educación infantil la evaluación tiene tres finalidades:

- ✓ Constatar los aprendizajes del alumnado, sus logros y las dificultades de acuerdo a las competencias de los campos formativos como uno de los criterios para diseñar actividades adecuadas a sus características, situación y necesidades de aprendizaje.
- ✓ Identificar los factores que influyen o afectan el aprendizaje de los estudiantes, incluyendo la práctica docente y las condiciones como base para valorar su pertinencia o su modificación.
- ✓ Mejorar la acción educativa de la escuela, la cual incluye el trabajo docente y otros aspectos del proceso escolar.

La evaluación constituye la base para que el profesorado tome decisiones y realice los cambios necesarios en la acción docente o en las condiciones del proceso escolar que estén a su alcance.

También Morrison (2004, p. 32) plantea las finalidades de la evaluación infantil:

Los niños

- Descubra qué conocen los niños.
- Identifique sus necesidades especiales.
- Determine un sitio apropiado.
- Seleccione programas adecuados para satisfacer las necesidades individuales.
- Consulte a los niños y, cuando sea conveniente, a sus familias para ofrecerles servicios adicionales con programas y agencias.

Familias

- Ayude a establecer la eficacia del programa de los niños.

Profesionales de la primera infancia

- Tome decisiones políticas relacionadas con lo que es apropiado o no para los niños.
- Decida cómo de bien y hasta qué punto los programas y servicios que los niños reciben son beneficiosos y apropiados.

Programas de la primera infancia

- Planifique las clases y actividades.
- Seleccione los materiales.
- Tome decisiones sobre cómo implementar actividades de aprendizaje.
- Informe a los padres y familiares sobre el desarrollo del niño y sus logros.
- Mejore el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La sociedad

- Informe a la sociedad de los logros de los niños.
- Aporte información sobre los logros de los niños en la escuela.
- Ofrezca una base para la política pública (legislación, sugerencias y declaraciones).

En educación infantil se debe realizar una evaluación globalizadora que abarque todas las dimensiones o campos de la personalidad del estudiante, no solamente el aspecto intelectual, y la diversidad de contextos en que el proceso educativo tiene lugar.

En México y en España la evaluación en la etapa de Educación Infantil es global, formativa y continua. La observación directa y sistemática constituye la técnica principal del proceso de evaluación en este nivel educativo.

El resultado del proceso de evaluación se basa en juicios que el profesorado emite respecto a ciertas cuestiones. Esos juicios se basan en el análisis y la interpretación de la información disponible, incluyendo la perspectiva personal que es subjetiva. Es importante que en la evaluación del aprendizaje y de otros aspectos de la vida escolar se integre la opinión de los miembros de la comunidad educativa: docentes, familias y estudiantes. Cada uno puede aportar puntos de vista diferentes desde el lugar que ocupa en el proceso, así las evaluaciones pueden ser más objetivas.

Las fases del proceso de evaluación son: determinación de los criterios de evaluación, recogida de la información y formulación de los juicios de valor y toma de decisiones.

Generalmente la evaluación ha recaído en el rendimiento académico de los estudiantes sobre los resultados del aprendizaje. La evaluación se ha extendido a otros agentes y elementos escolares: profesorado, currículo, proyectos educativos, programas, recursos didácticos y los centros educativos. La consideración de estos aspectos de evaluación permite obtener una información más completa del proceso educativo y contribuyen a la mejora de dichos procesos y de sus resultados.

Parra (2005) establece tres momentos de evaluación:

- ❖ Inicial. Se realiza al comienzo de una nueva fase de aprendizaje y cumple la función de diagnóstico.
- ❖ Procesual. Se realiza durante el proceso del aprendizaje y cumple una función formativa.
- ❖ Final. Se realiza al término de cada fase de aprendizaje y cumple una función sumativa, determinando el grado en que ha alcanzado el aprendizaje que estipulan los objetivos.

Se debe evaluar al grupo al inicio del ciclo escolar en el proceso de las distintas situaciones de enseñanza aprendizaje (evaluación media) y al final o al término de una fase de aprendizaje o ciclo escolar.

Los aspectos que se evalúan son el aprendizaje de los escolares, el proceso educativo del grupo, la organización de la escuela, la práctica docente, la participación y el funcionamiento de la escuela, incluyendo la relación con las familias de los estudiantes.

La evaluación del aprendizaje es un proceso que consiste en comparar o valorar lo que los estudiantes conocen y saben hacer, sus competencias o capacidades respecto a una situación al comenzar un ciclo escolar, un período de trabajo o una secuencia de actividades y respecto a las metas o propósitos establecidos en el programa educativo de cada nivel. Esta valoración se basa en la información que el docente recoge, organiza e interpreta en diversos momentos del trabajo diario y a lo largo de un ciclo escolar.

En la educación Infantil la evaluación tienen una función esencial y exclusivamente formativa como medio para el mejoramiento del proceso educativo. Los registros de evaluación tendrán como una de sus finalidades contribuir a que la educación del grado siguiente cuente con información para diseñar o planificar su trabajo en función de las características de sus nuevos estudiantes.

Iglesias (2005), Malagón (2005), Moll (1988), Morrison (2004), Parra (2005), SEP (2004) y Tójar (2006) abordan las principales técnicas e instrumentos de evaluación en la educación infantil, se sintetizan en:

A. Observación.

La observación pretende estudiar los fenómenos tal como se presentan en la realidad. Es un método científico que requiere actuar de forma planificada y sistemática. Debe tener un carácter seleccionador de lo que interesa estudiar. Debe ser objetiva y presentar una fidelidad a ser

posible fotográfica. De esta manera la observación posibilita el estudio de los procesos psíquicos bajo las condiciones naturales cotidianas.

Se observa a los infantes en diferentes situaciones que se llevan a cabo en el centro. La principal fuente de información es la observación atenta y sistemática a los estudiantes, centrándose en sus manifestaciones respecto al trabajo y las interacciones que realizan en el desarrollo de la jornada escolar.

El docente puede llevar a cabo la recogida de la información en situaciones estructuradas y no espontaneas. Es necesario que al momento de decidir el uso de la observación se elaboren o seleccionen instrumentos apropiados para registrarlas o se definan criterios específicos para valorarlas.

Malagón (2005) plantea algunas pautas de observación:

- Elegir un campo de formación por evaluar.
- Seleccionar un aprendizaje esperado o un aspecto relevante.
- Definir qué quiere evaluar de ese aprendizaje o aspecto y para qué.
- Diseñar una pauta de observación de acuerdo con esas definiciones.
- Elaborar los ítems o indicadores que van a orientar la observación y los registros.
- Someter a evaluación de otros docentes la pauta con todos los antecedentes.
- Aplicar la pauta durante un periodo registrando comentarios sobre su utilidad e inconvenientes.
- Evaluar a los escolares usando estos registros o criterios.

Se recomienda cuidar la objetividad de la evaluación al elegir situaciones similares al observar a todos los niños y niñas, registrar lo más inmediato posible después de ocurridas las observaciones y en caso de utilizar instrumentos deben estar siempre disponibles al momento de registrar.

Moll (1988) enfatizan algunos aspectos para el análisis de la observación:

❖ *Conducta del niño y la niña:*

- Referente a la tarea propuesta por el docente.
- Relacionada con el espacio en que se realiza.
- Vinculada a la conducta hacia los otros infantes.
- Centrada en la conducta hacia los adultos.
- Conducta motora.
- Conducta verbal.
- Conducta afectiva.
- Conducta cognitiva.

❖ *Conducta del profesorado:*

- Tarea propuesta.
- Presentación de la actividad a los estudiantes.
- Motivación de los escolares.
- A quién lo propone: al grupo, un equipo o a un estudiante.
- Organización del espacio.
- Distribución del espacio.
- Utilización de los materiales.
- Actitud del docente.
- Control y seguimiento de la actividad.

La observación debe tomar en cuenta y resaltar las fortalezas, los intereses, los logros y el desarrollo de las capacidades de los infantes tratando de detectar y determinar las dificultades y posibilidades de aprendizaje.

La observación permite al profesorado identificar el comportamiento de los escolares y documentar el rendimiento al tomar decisiones.

La observación es uno de los procedimientos más eficaces para valorar resultados. También pueden complementar la información reunida por otros medios, ya que proporcionan información que no se puede obtener por otros caminos y ofrecen una oportunidad para probar la conducta real, debido a que el infante no se ve forzado a amoldar sus respuestas a las exigencias y expectativas marcadas por el profesorado actuando con mayor espontaneidad.

Las observaciones mejoran los juicios del profesorado al momento de valorar a los escolares. Una de las ventajas de la observación es que permite contemplar a las personas en el contexto y directamente en su escenario natural.

Unas de las limitaciones radican en la manera de obtener información relevante de manera rápida, debido a que se requiere de variadas oportunidades de observación y que la observación sea objetiva y fiable. Las desventajas principalmente recaen en el mismo observador, ya que lo que vea u oiga en realidad depende, en parte, de lo que esté dispuesto a observar y escuchar, y al dominio y manejo que tenga con el objeto de observación.

La observación cumple varios propósitos educativos: recopilar información que permita mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, hacer sugerencias, desarrollar el programa, planificar actividades y estrategias de aprendizaje, y evaluar el crecimiento, desarrollo y aprendizaje infantil.

El profesorado debe saber observar al grupo y a cada uno de los estudiantes, y ha de saber observarse a sí mismo, su actitud, su relación con la clase, con los docentes y con las familias. A partir de su observación sabrá adecuar su conducta a su clase, estimular a cada integrante del grupo, proponer situaciones que faciliten la progresión, el aprendizaje y el desarrollo; y podrá orientar mejor a las familias.

B. Registro anecdótico.

Es una relación de acontecimientos concretos o categorizados, ante los cuales la respuesta se realiza mediante un código de valoración preestablecido. Uno de los principales inconvenientes que se tienen al elaborar estos instrumentos radica en la definición o descripción clara y precisa de los indicadores, que son afirmaciones que permiten centrar, cotejar o apreciar el registro de las observaciones.

Estas escalas también son útiles para hacer y registrar observaciones. Los datos pueden ser tratados estadísticamente. La mayoría de estos instrumentos son escalas gráficas que están construidas de manera que el evaluador pueda asignar valores a un aspecto específico y a la intensidad del atributo observado que se expresa en categorías. En la escala de la gráfica se marca una posición a lo largo de un continuo.

La anotación anecdótica aporta entendimiento en un razonamiento particular del comportamiento y ofrece una base para planificar una estrategia de aprendizaje específica (Morrison, 2004).

C. Listas de control.

Son descripciones concretas de incidentes y acontecimientos significativos, recogidos de forma precisa y sistemática, y registradas en un plazo inmediato al hecho.

El registro suele redactarse sobre un folio de papel o en una ficha para archivo donde se hace constar el nombre del estudiante, la fecha en que ocurrió el incidente, el nombre del observador, el lugar de la observación, la descripción del hecho observado, la interpretación y las sugerencias de actuación.

La lista de control permite a los docentes observar y comprobar fácilmente lo que los niños y las niñas saben y pueden hacer.

D. Notas de campo.

Son una forma narrativa-descriptiva de relatar observaciones, reflexiones y acciones de una amplia variedad de situaciones educativas. Incluyen impresiones e interpretaciones subjetivas que pueden utilizarse para una evaluación posterior. Se recogen contenidos descriptivos y reflexivos que pueden ser discutidos y analizados con el resto del profesorado o con miembros de la comunidad educativa.

Se pueden clasificar en apuntes (anotaciones rápidas, breves, arrancadas de la actualidad del momento), notas de campo específicas (suponen un nivel algo más profundo de elaboración, un paso intermedio entre el dato en bruto y su posible uso en el análisis posterior), notas temáticas (aumenta el nivel de elaboración, ya que combinan observación, reflexión y organización).

Las notas suponen la primera elaboración de datos y textos, consisten en transcripciones de encuentros y entrevistas con informantes que son guiadas por interés de obtener un material significativo en relación a los propósitos de la investigación, pero respetan en lo posible la literalidad de lo dicho o sentido por los informantes. También cartas, informes y artículos son escritos que el docente puede recopilar y adjuntar a su diario o a las notas de campo.

Los dietarios y diarios se rigen por la frecuencia, cronología y periodicidad de las anotaciones. Constituyen una especie de agenda espontánea y transcripciones (paso a texto del lenguaje grabado en cinta de video y audio durante las entrevistas, la observación de reuniones, conferencias, ...).

Para ser operativas las notas de campo deberían de constar, al menos, de fecha de la observación, lugar de la observación, descripción del contexto, personas presentes en la situación, tipo de interacciones que se establecieron entre los protagonistas de la situación, descripción de los sucesos más llamativos y comentarios del observador.

E. Diarios de clase.

Es un instrumento donde el profesorado registra una narración breve de la jornada escolar diaria y, cuando es necesario, de otros hechos o circunstancias relevantes que hayan influido en el desarrollo del trabajo educativo.

Es imprescindible la recogida sistemática de información por medio de las notas de campo cuando se lleva a cabo de manera continuada y acumulativa. Los diarios con notas apuntadas con fecha y hora preservan la secuencia y duración de determinados hechos y actividades. Es conveniente fecharlos y dar detalles sobre el tiempo, la forma y el tema.

El programa de educación preescolar (2004) recomienda algunas pautas que permiten reconstruir mentalmente la práctica y reflexionar sobre ella:

- Actividad planteada, organización y desarrollo de la actividad; sucesos sorprendentes o preocupantes.
- Reacciones y opiniones de los estudiantes sobre las actividades realizadas y sobre su propio aprendizaje.
- Ocasionalmente otros hechos o circunstancias escolares que hayan afectado el desarrollo de la jornada o generando experiencias donde los escolares tuvieran que interrumpir una actividad, actuar con rapidez, informar acerca de un suceso, etc.

El diario semiestructurado suele recoger los sucesos más significativos del grupo y las causas que lo determinan, la descripción de las situaciones más conflictivas y los medios para resolver esas situaciones.

F. Entrevista.

Constituye una técnica de comunicación interpersonal entre el docente y la familia de los estudiantes o los propios escolares para recabar información sobre el infante con el fin de ayudarlo en su proceso de desarrollo y aprendizaje.

La entrevista inicial con las familias tiene el propósito de recoger información acerca del niño o la niña y saber sus expectativas hacia ellos. Esta información es muy significativa para comprender sus formas de interacción con el mundo, especialmente en el ámbito escolar.

También puede ser un recurso para establecer un vínculo de comprensión y colaboración entre el profesorado y la familia, hecho que contribuye a establecer mayor coherencia en la intervención de los adultos en la educación infantil.

Para realizar las entrevistas es necesario que los progenitores perciban que la información que ellos aporten será muy útil en la educación de su hijo o hija. La confianza y comunicación que logre el docente en este encuentro será fundamental para lograr la participación de las familias en el trabajo escolar.

La entrevista al alumnado debe ser un encuentro frente a frente en ausencia de sus iguales, proporcionando una oportunidad para identificar sus reacciones directamente y con mayor atención. La entrevista ha de recaer sobre una situación concreta que es vivida por el infante y acerca de la cual se le solicita una explicación.

Las entrevistas a los estudiantes se realizan con la finalidad de conocer sus expectativas y necesidades, la percepción que tienen de sí mismos, las oportunidades que tienen en su hogar y las situaciones que viven como fuente de insatisfacción o angustia, la relación con su familia, etc.

Si no se dispone de suficiente información acerca de la situación de los infantes en la escuela la entrevista puede abarcar aspectos relacionados con los compañeros y compañeras, y lo que les gusta o disgusta de las actividades o de la actuación docente.

Las entrevistas individuales pueden ser estructuradas o semi-estructuradas, guiadas o abiertas. Estas son herramientas muy apropiadas para explorar las opiniones y expectativas de las personas. Mientras más

abierta sea una entrevista aumenta la posibilidad de obtener información o conocimientos desconocidos.

De las entrevistas se obtiene información cualitativa. Una buena entrevista necesita un ambiente tranquilo y cómodo, un clima de confianza y un entrevistador que dé tiempo suficiente para responder y sea claro al preguntar. Las entrevistas deben registrarse y analizar su contenido para emitir buenos juicios.

G. Puestas en común.

Constituye un instrumento de evaluación basado en la observación sistemática que suele aplicarse cotidianamente en las reuniones del grupo-clase en la situación del corro o asamblea con que se inicia y termina cada sesión escolar.

Una vez concluidas las actividades de aprendizaje la fase de revisión permite comprobar la capacidad reflexiva de los estudiantes al enjuiciar y valorar los trabajos realizados, reconocer los errores y las limitaciones de los resultados alcanzados y plantear las propuestas de mejora.

H. Grabación en audio.

Constituye un método de gran utilidad para el docente que pretenda conocer el tipo de interacción comunicativa que se establece en el aula entre él y sus estudiantes, y de éstos entre sí.

En relación con el alumnado, la grabación permite comprobar quienes intervienen en la conversación, con qué frecuencia lo hacen, durante cuánto tiempo, que escolares se inhiben y quienes tienden a monopolizar la comunicación.

En relación con el profesorado, permite conocer su estilo comunicativo y el uso funcional dado a su discurso verbal. Es un instrumento que interfiere poco la actividad educativa pudiéndose utilizar mientras se

enseña. Un inconveniente reside en el tiempo que se ha de invertir para transcribir el contenido de la conversación y su análisis posterior.

I. Grabación en vídeo.

Permite registrar la imagen y el sonido, y observar muchas facetas a la vez que aporta gran cantidad de información decisiva y exacta del diagnóstico de una situación. Este medio permite observar la realidad en su contexto. Es necesario tener en cuenta la gran variedad interpretativa de una imagen.

En los estudios e investigaciones las grabaciones en vídeo permiten observar directamente la conducta verbal y no verbal del infante cuando interactúan con el docente y sus iguales en diferentes situaciones.

Permiten dar a conocer a todo tipo de audiencias la dinámica y funcionamiento de la clase, y constituye un poderoso recurso para la autorreflexión. Algunos inconvenientes son: proporciona una visión selectiva, el análisis es complejo, el equipo es costoso e incómodo y la elaboración de informes es difícil.

J. Pruebas fotográficas.

Permiten un análisis detenido y profundo de determinados sucesos y situaciones, pues ayudan a penetrar en aspectos que de otro modo no se podrían captar con facilidad.

La fotografía suele asociarse a los momentos más lúdicos y relevantes de la realidad escolar, brindando al alumnado la posibilidad de evocar situaciones vividas que tienen para él una gran significación afectiva, recordar experiencias y comentarlas situándolas en su dimensión espacial y temporal.

Permiten al infante describir situaciones que le resultan familiares, reflexionando sobre su actividad, de los productos a que dio lugar, de las relaciones con los otros, etc.

El principal inconveniente es que ofrece una visión parcial y fragmentada de la realidad escolar y sólo puede concentrarse en la actividad de unos pocos infantes.

K. El portafolio.

Es una recopilación de muestras y productos de trabajo de los estudiantes; es decir, de lo más representativo de la evolución de sus pensamientos, sentimientos, ideas, crecimiento, logros, realizaciones, dificultades, etc. así como observaciones del profesorado. Ofrece documentación del progreso de un infante en áreas específicas a lo largo del tiempo.

Un portafolio es una recopilación meditada de materiales que documenta el aprendizaje a lo largo del tiempo. Algunos criterios en la recopilación del material: documentos o producciones que reflejen el desarrollo cognitivo, social, emocional y físico del escolar. Puede incluir un cuestionario para las familias, respuestas de los progenitores a las evaluaciones, perfiles de evaluación individual y anécdotas.

Malagón (2005) destaca algunos objetivos del portafolio:

- Autoevaluación constante.
- Reflexión y análisis crítico de las clases.
- Asumir el error como fuente de aprendizaje.
- Diseñar y aplicar nuevas alternativas de acción.
- Redefinir el recorrido metodológico de acuerdo con un proceso de toma de decisiones autónomo.
- Apropiación de la evaluación como proceso de mejora personal y desarrollo profesional.

El portafolio ayuda a monitorear los progresos diarios o secuenciados durante el desarrollo de las experiencias de aprendizajes y

permite recoger evidencias de los desempeños de los estudiantes que manifiestan en situaciones reales.

El portafolio fue creado para que los niños y las niñas registren sus procesos y progresos de aprendizaje, para hacerlos partícipes de sus aprendizajes y de la evaluación, y favorecer su autonomía y responsabilidad.

El portafolio es también una importante vía para que el profesorado evalúe su práctica educativa. De este modo el portafolio es un instrumento útil en la sistematización y metacognición de la práctica docente que realiza, ya que el portafolio se estructura cronológicamente.

Para obtener información válida, fiable y objetiva, que permita emitir juicios y tomar decisiones acertadas, se necesita el uso de varios procedimientos evaluativos, debido a que todos ellos aportan desde diferentes perspectivas elementos valiosos para tomar decisiones. La evaluación adecuada requiere observar, anotar y documentar el trabajo de los infantes y cómo lo hacen.

La evaluación implica establecer prácticas que permitan centrar la atención en los procesos que siguen los estudiantes durante el desarrollo de las actividades escolares, así como la evolución del dominio de las competencias o capacidades y no sólo en sus logros al final del curso.

Las acciones de la evaluación sólo tienen sentido si la información y las conclusiones obtenidas sirven de base para generar la reflexión del docente, modificar aquellos aspectos del proceso escolar que obstaculizan el logro de los propósitos educativos, fortalecer aquellos que lo favorecen o diseñar y experimentar nuevas formas de trabajo si con las formas usuales no se han alcanzado los propósitos previstos o deseados.

4.11. Comunidad educativa.

En los centros educativos participan diferentes agentes que, de manera directa o indirecta, influyen en las decisiones de la misma y en las actuaciones de las personas que la integran.

Parra (2005, p. 276) enfatiza la participación activa de la comunidad educativa:

La cooperación entre los diferentes agentes que forman parte de la comunidad educativa: alumnos, educadores, directivos, personal administrativo, y de servicios, junto con los padres, madres y miembros de la sociedad circundante constituye un elemento clave en el desarrollo de los procesos educativos y en el cumplimiento de los fines y objetivos de cada institución.

La participación activa requiere que los diferentes miembros de la comunidad educativa se sientan parte de ella. El aburrimiento y el desinterés son fuentes de actitudes negativas.

La sociedad actual aparentemente facilita todo a la persona consumidora, tan sólo ha de preocuparse en lograr un puesto de trabajo bien remunerado. No obstante, la participación en la sociedad de consumo no le da sentido a la vida, ya que evita que las personas tomen parte activa en ella.

La educación integral comporta también el crecimiento moral y la elaboración de un juicio autónomo que sirva de brújula para enfrentarse a las diversas circunstancias de la vida. Los valores que se adquieren durante las primeras etapas educativas han de ser asimilados significativamente, pero también han de ser transferidos a las situaciones que se producen más allá del centro.

Si se quiere que el alumnado sea autónomo, creativo, y comprometido, no se le puede pedir obediencia ciega ni acatamiento a cualquier forma de autoridad. La asamblea de clase es un canal de participación que ha demostrado su efectividad al permitir que el alumnado tome decisiones de acuerdo con sus inquietudes y su nivel de madurez. Los estudiantes dialogan sobre temas que pueden proponer ellos mismos o que pueden surgir de los docentes.

En la asamblea se tratan temas de interés para la vida de la clase, pero siempre se establece una norma general: el respeto. Respeto al turno de palabras, las manifestaciones, las opiniones de los demás y a la diversidad de criterios. El profesorado debe creer en la capacidad del alumnado para ser protagonistas de muchos de los conflictos en que se ven inmersos. Actuar de juez en todas las situaciones y dictaminar una solución quita a los niños y a las niñas la posibilidad de afrontar sus acciones, de reflexionar sobre sus actos y de planificar vías de cambio y transformación. La mejor manera de vencer es convencer.

Roffey y O'Reirdan (2004, p. 13-14) destacan algunos factores clave de la escuela:

El espíritu, la organización y las normas de funcionamiento de una escuela determinan la forma de percibir el comportamiento de los niños y la aportación en el desarrollo de conductas adecuadas en el aula, tanto para los grupos como para los individuos. En las escuelas más eficaces, la promoción de las conductas positivas que tienen en cuenta las necesidades de los padres, de los niños y de las maestras está planificada.

Las experiencias familiares de los estudiantes condicionan su forma de relacionarse con los iguales y otras personas, y la motivación para el aprendizaje. Es importante que las escuelas tengan una adecuada comunicación y coordinación con las familias de sus estudiantes, debido a que los centros que consideran y obtienen el apoyo de las familias manifiestan mejor disciplina, buenas relaciones y alto rendimiento académico.

4.11.1. Alumnado.

La teoría constructivista se apoya en la idea de la naturaleza psíquica de los infantes, que consiste en concebir a éstos como seres que en forma continua y a veces desenfrenada buscan y exploran el mundo en búsqueda de información y lo hacen de manera muy activa e intensa. Los infantes además de ser exploradores constantes también construyen ideas y explicaciones propias constantemente; es decir, se exigen a sí mismos dar

un sentido a todas las cosas. En la escuela lo importante es que el alumnado se enfrente a situaciones de aprendizaje por medio de sus sentidos y de sus experiencias, no de ideas impuestas (García, 2007).

El estudiante es quien construye su conocimiento, pero la actividad constructivista que realiza no es individual sino interpersonal. En la educación infantil hay que distinguir entre lo que el escolar es capaz de hacer por sí mismo y lo que es capaz de hacer y aprender con la ayuda de otras personas.

El infante en la relación con los demás y la cultura establece aprendizajes como consecuencia de su desarrollo y en relación a los otros. Mediante la interacción entre los pares se fomenta la adquisición de competencias.

Stainbacks y Stainback (1999, p. 137) enfatizan el papel del alumnado:

En la bibliografía educativa futurista, la recomendación más frecuente para las escuelas del siglo XXI consiste en que incrementen el aprendizaje activo del alumno. El aprendizaje activo supone la participación de los alumnos en todos los aspectos del proceso de aprendizaje. Significa también capacitar a los alumnos para que determinen qué y cómo han de aprender. Dada la proyectada explosión de información del próximo siglo, los futuristas recomiendan también que las escuelas se ocupen de forma preferente de que sus alumnos aprendan a aprender durante toda su vida, en vez de conformarse con tener datos.

Los estudiantes son el centro del proceso educativo y tienen un papel activo en el mismo. La escuela debe desarrollar sus capacidades y enseñarles a aprender a aprender para que en un futuro puedan satisfacer sus propias necesidades de formación.

Sánchez Delgado (2006, p. 19) menciona los perfiles del alumnado en función de las diferentes racionalidades pedagógicas, se integran la concepción práctica y crítica:

- Es un ser activo y responsable en sí mismo y de los otros.
- Mejor cuanto más piensa críticamente, resuelve sus problemas personales y se compromete en la acción social.

El alumnado parte de conocerse a sí mismo, contribuye en sufragar sus necesidades y se involucra ayudando a los demás.

Por medio de los programas educativos se pretende que el alumnado desarrolle integralmente sus capacidades y competencias mediante oportunidades de aprendizaje que les permitan integrar sus aprendizajes y utilizarlos en su actuar cotidiano.

Los niños y las niñas ingresan a la escuela con un acervo importante de capacidades, experiencias y conocimientos que han adquirido en el ambiente familiar y social en que se desenvuelven, y poseen potencialidades enormes de aprendizaje. Por eso la escuela debe promover el desarrollo y fortalecimiento de sus competencias.

Los seres humanos a cualquier edad construyen su conocimiento; es decir, hacen suyos saberes nuevos cuando los pueden relacionar con lo que ya sabían. Este mecanismo de aprendizaje es el que produce la comprensión y permite que el saber se convierta en parte de una competencia que se utiliza para pensar, para hacer frente a nuevos retos cognitivos, para actuar y para relacionarse con los demás.

Generalmente la educación es percibida como un producto de relación entre los adultos que saben y los estudiantes que no saben. Investigaciones en psicología evolutiva destacan el papel relevante de las relaciones entre iguales en el aprendizaje de las niñas y los niños.

Los infantes aprenden mediante situaciones que imponen retos y demandan que los niños y las niñas colaboren entre sí, conversen, busquen y prueben distintos procedimientos, y tomen decisiones. Se pone en juego la reflexión, el diálogo y la argumentación; capacidades que contribuyen tanto al desarrollo cognitivo como del lenguaje.

El juego es un impulso natural de los menores y tiene manifestaciones y funciones múltiples. Es una forma de actividad que les permite la expresión de su energía, de su necesidad de movimiento y puede adquirir formas complejas que propician el desarrollo de competencias.

En la edad infantil y en el espacio educativo el juego propicia el desarrollo de competencias sociales y autorreguladoras por las múltiples situaciones de interacción con los iguales y con los adultos. A través del juego los menores exploran y ejercitan sus competencias físicas, idean y reconstruyen situaciones de la vida social y familiar en las cuáles actúan e intercambian papeles. Ejercen también su capacidad imaginativa al dar a los objetos más comunes una realidad simbólica distinta y ensayan libremente sus posibilidades de expresión oral, gráfica y estética.

Todos los niños y las niñas tienen posibilidades análogas de aprender y comparten pautas típicas de desarrollo, pero poseen características individuales. Entre las diferencias personales se encuentran las que tienen su origen en las condiciones socioeconómicas y culturales en las cuales han crecido y viven los infantes.

Algunos estudiantes pertenecen a familias que tienen bajos ingresos, carencia de alimentos y falta de acceso a los servicios públicos, con un empleo precario y desfavorables condiciones habitacionales. Para estos niños y niñas cuyas posibilidades de aprendizaje son escasamente atendidas en el seno familiar, es importante recibir un servicio educativo de buena calidad y un trato sensible que estimule sus capacidades y aliente en ellos un sentimiento de seguridad y capacidad de logro.

4.11.2. Profesorado.

El trabajo del docente de infantil tiene una influencia determinante en el desarrollo del ser humano, debido a las circunstancias vitales en que se encuentran los niños y las niñas en estas edades.

Cuando el niño o la niña salen del hogar para incorporarse a un medio más amplio, como el Centro Infantil, resiente la separación de su madre, de su padre y de su mundo físico para enfrentarse a una realidad desconocida que le provoca inseguridad. El profesorado se convierte en el representante de ese vínculo primario a quien va a solicitar apoyo y ayuda en el proceso de descifrar y conocer lo desconocido. A partir de ese

momento comienza la construcción de una relación significativa entre el infante y el profesorado, muy importante en el desarrollo de las personas.

El maestro o la maestra operan como un mediador entre el universo interno del infante y el mundo exterior, así mismo moderan las conductas de los niños o niñas entre sí. El menor emite mensajes a través de la fantasía, ya sea verbalizada, en el juego simbólico o en la interrelación con adultos o con sus iguales por medio de conductas determinadas.

De este modo el alumnado advierte acerca de una realidad sobre la que se debe intervenir poniendo en juego la capacidad de observación y exploración del docente. En este sentido el profesorado debe acudir a su formación, con relación al desarrollo infantil, para realizar los interrogantes que le permitan orientarle sobre las posibles causas de las manifestaciones infantiles.

En la etapa infantil uno de los aspectos que está siempre presente en la relación de tipo interactiva es la implicación afectiva y recíproca entre el docente y el infante. Esta relación interactiva que genera desarrollo necesita ciertas condiciones que aseguren al menor una atmósfera psicológica de confianza, respeto, cariño y seguridad.

El profesorado debe tener bien presente el método purocentrista, se centra en el infante. El escolar es el centro y el punto de partida de toda la acción pedagógica. La educación se va realizar por el infante y mediante él, ya que va a ser el principal protagonista de la educación de su personalidad. Se trata de un método natural y activo.

Parra (2005, p. 160) define la función del docente:

La intervención del educador antes, durante y después de la puesta en marcha de las secuencias de aprendizaje es absolutamente crucial para asegurar la creación de un clima seguro y relajado, para estar atento a las propuestas e intereses de los niños, para fomentarlos y motivarlos, para crear un entorno que propicie la acción y la experimentación, para planificar e implantar proyectos y actividades globalizadas, para interactuar con los alumnos y ayudarles a aprender y a desarrollarse, para observarlos y observar la marcha del proceso de enseñanza y aprendizaje, para

intervenir en ese proceso modificando lo que sea necesario, de forma contingente a los progresos y dificultades que los niños vayan manifestando.

El papel del docente consiste en diseñar y facilitar la realización de actividades y experiencias que respeten y coincidan con las necesidades, los intereses y las motivaciones de los niños y las niñas, y les ayuden a aprender y a desarrollarse.

Moll (1988), Peñaranda (2007) y Sánchez Delgado (2006) mencionan algunas funciones del profesorado:

- ✓ Participa activamente en las actividades y en la organización general del centro colaborando en la elaboración de los proyectos educativos.
- ✓ Animador y coordinador.
- ✓ Programar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- ✓ Tiene en cuenta el desarrollo cognitivo y el contexto social del alumnado, y la psicología del aprendizaje.
- ✓ Importa la implicación del estudiante individual y colectivamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje más que los resultados.
- ✓ Relacionarse con el alumnado y atender sus necesidades básicas teniendo en cuenta que el grado de dependencia será mayor cuanto más pequeño sea el estudiante.
- ✓ Atender las dificultades de aprendizaje de los escolares para proceder a la adecuación personal del currículo.
- ✓ Facilitar la integración de los estudiantes en el grupo y fomentar su participación en las actividades del centro.
- ✓ Orientar y asesorar a los niños y las niñas sobre sus posibilidades educativas.
- ✓ Colaborar con el equipo de orientación educativa y psicopedagógica.
- ✓ Encauzar los problemas e inquietudes del alumnado.
- ✓ Comunicarse habitualmente y colaborar con las familias.

- ✓ Informar a las familias, profesorado y estudiantes del grupo de todo aquello que les concierna en relación con las actividades docentes y el rendimiento académico.
- ✓ Cooperar con otras personas relacionadas con el desarrollo de su trabajo docente.
- ✓ Atender y cuidar junto con el resto del profesorado del centro a los niños y a las niñas en los períodos de recreo y en otras actividades no lectivas.
- ✓ Acción guiada por la reflexión personal sobre la práctica y por la reflexión crítica compartida.
- ✓ Competencia profesional ampliada: competente para tomar decisiones sobre su práctica, en equipo sobre la transformación de la práctica y la política educativa.
- ✓ Colaboración e integración de la teoría y la práctica.
- ✓ Colaborar y participar en la investigación en y para la acción.
- ✓ Profesionalidad: capacidad para reflexionar y comprender los procesos situacionales y transformar la práctica educativa y social.
- ✓ El que mejor educa es el que mejor analiza, crítica y se compromete en el proceso educativo y las situaciones concretas.
- ✓ Formación específica: centrada en lo práctico y como espacio de reflexión individual y colectiva, y crítica para la acción. Importancia de la autoformación personal y colectiva.
- ✓ Actualizar sus conocimientos científicos-técnicos.

La mayoría del profesorado considera estos elementos. Las prácticas docentes pretenden comprender la realidad y participar en la transformación de la realidad escolar y social avanzando hacia la emancipación y la justicia social.

Santibancks y Santibancks (1999, p. 137) destacan el papel clave del profesorado:

Los maestros de las escuelas del siglo XXI deberán familiarizarse con los métodos existentes y sentirse estimulados para experimentar estrategias nuevas que faciliten la participación activa de los alumnos en la adquisición, suya y de los demás, de una ética humanista y de servicio público; de destrezas de comunicación, de búsqueda de información y de resolución de problemas, y del currículo troncal que, tanto la escuela como la comunidad, consideren esencial.

El profesorado es un factor determinante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, debe estimular la curiosidad de los estudiantes, canalizar sus intereses y favorecer su disponibilidad para aprender, manteniéndolos cognitivamente y emocionalmente activos en las actividades escolares.

Para tener mayores probabilidades de lograrlo es necesario que los docentes consideren lo que manifiesta su alumnado como base para motivarlos a aprender, a desarrollar y a profundizar sus conocimientos; teniendo como referentes los objetivos generales de la Educación Infantil.

El desarrollo integral de los niños y las niñas requiere un ambiente armónico del aula, en donde el educador o la educadora mantenga una posición unificada y coherente en el trato con los infantes, en las actitudes que manifiesta en las intervenciones y en los criterios que considera primordiales para orientar y regular las relaciones entre sus escolares.

El profesorado debe conocer a su alumnado mediante la observación y comunicación permanente, conocer cómo se relacionan en los diversos espacios de la escuela dentro y fuera del aula. Por eso al inicio del ciclo escolar debe de realizar un diagnóstico grupal, especificando los aspectos que dominan y los que requieren desarrollarse.

Este conocimiento permite establecer el grado de una estrategia didáctica y las formas de trabajo adecuadas a las características de los estudiantes: nivel de dominio de las capacidades, los rasgos personales y los ritmos de aprendizaje.

El diagnóstico es la base para identificar a los niños y a las niñas que requieren una intervención más individualizada, los que pueden presentar necesidades educativas especiales y los que requieren de la

evaluación e intervención de un especialista. El docente debe diseñar actividades específicas para que estos estudiantes refuercen sus aprendizajes y para ayudarlos a superar sus dificultades.

El profesorado debe planear, considerando diversos recursos de obtención de información para favorecer el desarrollo armónico del infante. La planeación es un recurso indispensable para una buena práctica docente, permite al profesorado establecer los propósitos educativos que pretende alcanzar y tener referentes específicos para la evaluación del proceso educativo.

La intervención docente se basa en la planeación y requiere de un ambiente propicio para el aprendizaje. Es imprescindible una buena organización del tiempo, espacio y recursos.

García (2007) menciona que el profesorado debe crear un ambiente favorable para que el infante descubra por sí mismo las cosas dentro de un proceso, le aporte la ayuda necesaria, los consejos, las sugerencias y los apoyos emocionales para que lo haga cada vez mejor. Se debe proveer a los estudiantes de un gran cúmulo de materiales y situaciones que representen aquello a lo que van a enfrentarse en el futuro, orientarlos en las experiencias nuevas y propiciar que los estudiantes expliquen a otros la utilización de algunos materiales o les comuniquen sus experiencias.

Un ambiente adecuado propicia que el alumnado se sienta seguro, respetado y apoyado para manifestar sus ideas, preocupaciones, dudas, sentimientos e ideas. Es necesario que los niños y las niñas comprendan y respeten las normas para la convivencia.

Pernil (1999, p. 160) define el papel del profesorado en relación a la cultura de la no-violencia:

El profesor, en suma, debe propiciar en la interacción niño-profesor-otros niños la explicación de situaciones relacionadas con el valor de la paz, en una línea de búsqueda emancipatoria y de conocimiento compartido, juzgando los comportamientos y nunca las personas.

El docente debe ayudar a integrar a los estudiantes para que se conviertan en un grupo coherente, tomen conciencia de los demás y sean capaces de colaborar, escuchar, prestar atención, aprender y aplicar los conocimientos adquiridos en diversos contextos.

No siempre resulta sencillo el proceso de adaptación en todos los infantes, debido a que no han aprendido las competencias que promueven la cooperación y las interacciones sociales positivas.

Roffey, S. y O'Reirdan, T. (2004, p. 13) destacan un aspecto fundamental en la integración de los menores al contexto escolar: "Sus primeras experiencias en el aula y en el patio de recreo serán decisivas para determinar su forma de verse en el contexto escolar y sus expectativas con respecto a los demás".

El profesorado debe orientar, enseñar y facilitar la integración de estos estudiantes, ya que las primeras experiencias sociales determinan sus relaciones sociales futuras, serán positivas o negativas dependiendo del grado de aceptación o rechazo de las personas significativas para ellos o para sus iguales.

La adaptación de los escolares al grupo depende de las relaciones que ellos puedan mantener con el profesorado y el alumnado. Cuando éstas se establecen adecuadamente generan sentimientos positivos pero cuando son negativas, como ocurre con los infantes rechazados, ignorados o aislados; la escuela se convierte en un lugar problemático y estresante, debido a que se obstaculiza la función socializadora de la escuela.

Al intervenir en el moldeamiento de la conducta el docente debe ser paciente, porque los cambios de conductas son lentos y debe valorar los pequeños cambios positivos, evitando que los estudiantes con conductas inadecuadas se desanimen en su propósito de mejorar sus conductas.

Al evaluar el profesorado constata los aprendizajes de los escolares; es decir, sus dificultades y logros, y sirve para identificar los factores que influyen o afectan al proceso de enseñanza-aprendizaje con la finalidad de mejorar la acción educativa.

El profesorado debe tener una buena relación y comunicación con las familias de su alumnado para orientarlos en el desarrollo de sus hijos o hijas y concienciarlos en la función primordial que desempeña la Educación Infantil en el desarrollo de los niños y las niñas.

A las familias se les debe involucrar en algunas actividades escolares: cierres de proyectos, mañanas de trabajo, talleres, asambleas, festivales, concursos, etc. para que se sientan parte del proceso educativo y puedan percibir los avances y limitaciones en diferentes situaciones.

Roffey y O'Reirdan (2004, p. 81-82) exponen algunos aspectos que inciden en el disfrute del trabajo docente:

- ✓ Se sientan cómodos con sus conocimientos de lo que tienen que enseñar y de la forma de enseñarlo, de sus alumnos y de los procedimientos y rutinas dentro de la escuela.
- ✓ Confían en su capacidad para dirigir la clase y son capaces de mantener una autoestima elevada.
- ✓ Son capaces de administrar su tiempo con eficacia y no se encuentran completamente agotados al final de cada día.
- ✓ Tienen cierto control sobre su ambiente inmediato y pueden hacer que opere en su beneficio.
- ✓ Se sienten valorados y apoyados por la escuela y por la comunidad en la que trabajan y no se sienten aislados.

Cuando al profesorado le gusta su trabajo se siente bien preparado para guiar a la clase y generar en ella aprendizaje, tiene una relación cordial y respetuosa con todos los miembros de la comunidad educativa, disfrutan de su labor educativa y el trabajo les proporciona satisfacciones.

4.11.3. *Familias.*

La familia y la escuela comparten un objetivo en común: la educación de los niños y las niñas. La escuela debe favorecer la confianza recíproca y potenciar una interrelación entre el profesorado y las familias. El encuentro e intercambio entre ambas es lo que permite una educación

coherente y armónica que favorecerá el bienestar del infante. Sólo en casos puntuales la iniciativa de acercamiento de las familias se da de una forma espontánea, aunque existen factores de orden social y cultural que inciden en la manera de sentir a la institución escolar determinando su relación con ella.

Cuando el niño o la niña asisten a un centro de Educación Infantil se pretende que en él se comparta la labor educativa con la familia, completando y ampliando sus experiencias formativas del desarrollo. Para que esta labor se pueda llevar a cabo es imprescindible la comunicación y coordinación entre las familias y los docentes.

Sin generalizar, los educadores saben que la situación socio-económica y cultural de las familias influye en la actitud de acercamiento, colaboración e intercambio que las familias mantienen con la institución escolar. Y el profesorado es consciente de la importancia que aporta el contar con el apoyo familiar en la tarea educativa, es quien tiene que disponer de todos los medios que estén a su alcance para conseguir estimular el interés de los padres y las madres en la realización de una tarea conjunta y compartida. Los maestros y las maestras saben que los progenitores son los primeros educadores de sus hijos e hijas aunque no siempre son conscientes de ello.

En la actualidad el rol de la institución escolar ha quedado vinculado principalmente a la práctica de la enseñanza de asignaturas académicas o a la formación del pensamiento mediante la adquisición de conocimientos intelectuales y se sitúa en segundo plano la educación emocional y social, en comparación a la cognitiva.

Las familias como responsables de la educación de sus hijos e hijas tienen un papel activo en dicha educación. Los estudiantes reflejan en la escuela su educación familiar. Los progenitores deben de procurar hacer efectiva la relación y la continuidad entre casa y escuela, es decir, fomentar y reforzar los conocimientos de los infantes en función de sus capacidades.

En las escuelas las familias tienen una función importante, por lo que existe un consejo de familias en cada plantel educativo que lleva a cabo funciones administrativas en la gestión de recursos y toma de decisiones.

Generalmente las familias tienen una idea equivocada de la escuela infantil, piensan que es una guardería y que los infantes permanecen ahí jugando sin propósito alguno. Concepción que el profesorado puede cambiar demostrando lo contrario mediante su intervención educativa y se reflejará en los niños y las niñas.

Cuando los padres y las madres son conscientes de su responsabilidad educativa y de la función de la escuela infantil son más las posibilidades de colaboración con el centro y la asistencia regular de los infantes a la escuela.

Los progenitores deben conocer las fortalezas, los avances y las dificultades de sus hijos e hijas; y mostrar disposición para ayudarles a superarlas.

Vázquez, Jarabo y Araujo (2004, p. 164) dicen: “La relación entre la escuela y la familia debe basarse entre los principios de responsabilidad compartida y complementaria en la tarea de educar”. Una buena relación entre la familia y la escuela es indispensable para afrontar y prevenir los problemas escolares.

Pernil (1999, p. 160) enfatiza la vinculación familia-escuela:

Por ello, la colaboración familia-centro resulta imprescindible en la Educación para la Paz, puesto que han evitarse contrastes o contradicciones entre los modelos, implícitos o explícitos, de conducta moral o pacífica en ambos contextos educativos.

La relación educativa entre la familia y la escuela requiere de una comunicación y comprensión permanente, intercambiando información, sugerencias y expectativas de la educación del infante, actuando conjuntamente para potenciarla.

La forma en que el profesorado actúa en el vínculo con las familias es determinante en la actitud que éstos van a asumir con relación a la escuela y en su disposición a colaborar conjuntamente.

Los docentes también son conscientes que si educan al infante en la escuela sin contar con el conocimiento que puede ofrecer la familia se está trabajando a ciegas, ya que se carece de informaciones que ayudarán a revelar la persona del niño o la niña.

La actitud que los maestros y las maestras muestren en los encuentros con los padres y las madres de familia debe ir sentando las bases para la construcción de una relación de respeto y confianza mutuos, para poder tratar sin recelos las situaciones que requieran de la colaboración activa y conjunta con ellos.

Las familias necesitan ser atendidas en sus dudas e inquietudes relacionadas con sus hijos o sus hijas de manera solvente y profesional, pero sin descuidar el aspecto humano y sensible de la comunicación.

El profesorado debe construir, a través de la interrelación con el alumnado y de una sistemática observación, una idea lo más ajustada posible de los rasgos característicos del infante y de su situación vital. La aportación de los padres y las madres es fundamental para poder aumentar ese conocimiento, por eso estimular su participación y colaboración es una tarea que el profesorado debe realizar con paciencia y determinación.

Austin (2009) y Peñaranda et al. (1988) exponen algunos aspectos que el profesorado necesita saber del contexto familiar del infante, se sintetiza en:

- Información sobre el infante en casa y las opiniones de los progenitores respecto a su personalidad, puntos fuertes e intereses.
- Información relevante sobre la familia que pudiera afectar al estudiante en la escuela, a un hermano, hermana o a uno de los progenitores. La fuerza de la relación profesional-familia y la disposición de los padres y las madres en que cuestión afectará en la medida en que se comparte información personal.
- Información sobre las necesidades del infante.

- Información ligada a los cuidados del niño o la niña: alimentación, hábitos de sueño, salud, etc.
- Información rutinaria como las razones para faltar a la escuela.

Para obtener esta información es primordial la relación positiva del profesorado con las familias y los intercambios informales de información. Las familias tienen que saber cuándo y cómo pueden hablar con los docentes, tanto informal como formalmente, y el profesorado tiene que asegurarse de que las familias se sientan todo lo informados que deseen estar sobre la experiencia de su hijo o hija en la escuela.

Una forma para obtener información de la familia y el infante es a través de las fichas de inscripción o matrícula del estudiante en el centro, o de los formatos que sirven para facilitar contactos diarios, o bien para la confección de informes personales de adaptación, relación, aprendizaje, etc. (Moll, 1988).

Otra manera de tener un acercamiento directo con las familias es a través de la entrevista, por lo cual se debe realizar, a ser posible, con el padre y la madre a la vez, porque así se puede observar la forma de relación de la pareja y tener una aproximación al conocimiento del estilo de familia a que pertenece el niño o la niña.

Durante la reunión se puede identificar el sistema de creencias y de valores que se manejan en la familia, especialmente si se trata de personas de otras culturas. Ante cualquier aportación de los padres y las madres el docente debe asumir una actitud de comprensión de sus puntos de vista, respetando sus opiniones y creencias, y evitar emitir juicios de valor u opiniones que puedan herir la susceptibilidad de las familias. La tarea consiste en tratar de llegar a acuerdos que permitan ir ampliando la participación en la medida de lo posible.

Moll y Pujol (1988, p. 441) mencionan algunos temas que se pueden tener en cuenta o tratar durante las entrevistas con las familias:

- Ambiente familiar.
- Formas de actuación de la familia con el niño.

- Estímulos positivos o negativos al que responde el niño.
- Como utiliza su tiempo libre (T.V., etc.).
- Qué hace habitualmente el niño cuando no asiste al centro (fiestas, enfermedad, vacaciones, etc.).
- Relaciones entre hermanos o personas adultas con las que convive.
- Relación que puede tener con otros amigos que no asistan al centro (vecinos, u otros niños que encuentra en el espacios públicos, etc.).
- Adaptación del niño al centro.
- Relación que tiene con sus compañeros de clase.
- Actitud y remordimientos en la Escuela Infantil.
- Hábitos y pautas adquiridos. Programa de actuación.
- Peculiaridades específicas del niño.

Se pueden aprovechar las reuniones con familias a través del curso escolar para exponerles propuestas pedagógicas, de gestión o de participación. Estas reuniones pueden contemplar varios aspectos, todos ellos interesantes para tratar de integrar a las familias en el quehacer educativo.

Una forma de participación de las familias es a través de las actividades del aula, por lo que en los Centros de Educación Infantil se debe promover la colaboración activa. En la reunión general de familias se les puede comentar de la importancia que este tipo de actividades tienen para sus hijos, para sus hijas y para ellos, porque los pueden ver actuar en el contexto escolar y tienen una oportunidad de conocer el modo de actuar socialmente de los infantes fuera de la convivencia familiar y valorar el trabajo que se realiza con ellos desde la escuela. Es muy importante que a través de los padres y las madres, los hijos o las hijas puedan establecer un puente entre su mundo privado y su vida pública.

Otro aspecto importante es la valoración que las familias pueden realizar con relación a los beneficios que aporta la educación en estas edades y modificar la idea que algunos progenitores tienen de la asistencia

al Centro Infantil, de que los infantes van a entretenerse mientras ellos trabajan.

Las experiencias de participación pueden y deben comentarse en la reunión de familias con el propósito de darles a conocer los objetivos de la Educación Infantil y la manera de llevarlos a cabo mediante las actividades que han podido compartir con sus hijos, con sus hijas y con los demás infantes, ya que muchas veces la inadecuada manera de llevar a cabo la educación de sus infantes no se da por la falta de información.

Vega-Hazas (2009, p. 202) expresa: “Con el título de escuelas de padres, se agrupan iniciativas de varias denominaciones que tienen en común la enseñanza de criterios tanto de educación de los hijos como de ambiente familiar propicio para esa educación”. Los talleres de familias son buenas estrategias para prevenir problemas y vincular la relación familia-escuela.

Del artículo de Austin (2009): “Lo que los padres quieren”, se sintetizan algunos aspectos que valoran las familias del profesorado:

- Los consulten más y escuchen más sus puntos de vista.
- Sean más abiertos y más asequibles.
- Estén dispuestos a admitir que no saben algo.
- Contacten con ellos si sospechan que su hijo o hija tienen algún problema.
- Traten a todos los niños y las niñas con respeto.
- Tomen en consideración las diferencias individuales entre los infantes.
- Identifiquen e intenten remediar las dificultades de aprendizaje.
- Analicen el progreso de sus hijos e hijas en reuniones eficaces familia-profesorado.
- Corrijan con regularidad el trabajo de clase y los deberes.
- Proporcionen informes detallados regulares sobre el progreso de sus hijos o hijas.

- Se impliquen en las asociaciones familias-profesorado.
- Los utilicen como un recurso más en la escuela.

Las familias no quieren dirigir o controlar la escuela sino quieren tener confianza en el profesorado, ya que desempeñan un papel significativo en la vida de sus infantes y desean que la función educativa de las familias se reconozca y desarrolle.

La participación de las familias siempre tiene que ir acompañada de una información previa sobre lo que se va a realizar en la actividad y la manera en que se puede integrar el padre o la madre en las actividades que se realicen.

Una de las finalidades de esta experiencia es que los progenitores pueden observar la intervención del docente en situaciones de conflictos interpersonales entre los niños, entre las niñas o entre ellos; y el docente puede servirles de ejemplo y aprendizaje, debido a que muchas veces ellos se sienten desorientados al actuar en circunstancias difíciles que suelen darse en el contexto de la vida familiar y social.

Otra manera en que las familias pueden participar, en la educación de sus hijos o de sus hijas desde la escuela, es a través de las conferencias o charlas sobre algunos temas de interés general vinculados a sus profesiones. A través de esta experiencia pueden valorar la importancia que tienen todos los trabajos que los hombres y mujeres realizan en bien de la sociedad, y comprender que todos son igualmente necesarios.

El profesorado puede orientar a las familias en la preparación de su charla y ofrecer los medios materiales que se necesiten y de los que disponga el colegio para llevarla a cabo. También se puede pedir a los padres y a las madres que después de haber participado en dicha experiencia manifiesten sus impresiones por escrito y lo entreguen al profesorado.

Otra forma de colaborar activamente es participar en actividades destinadas a dar a conocer la cultura de diferentes comunidades o países y se pueden organizar fiestas regionales o interculturales.

Los padres, las madres, las abuelas y los abuelos también pueden participar en actividades organizadas por el docente, en las que den a conocer a los niños o a las niñas algunas tradiciones, costumbres o juegos que realizaban cuando eran pequeños.

En los talleres de formación para familias el profesorado puede conocer lo que piensan éstos sobre sus hijos o hijas, sus teorías sobre el desarrollo infantil, la manera en que modelan su comportamiento hacia ellos, las formas de relación y cómo los atienden. Ya que el tipo de formación e información que tienen las familias no es homogéneo lo cual tiene la ventaja de contar con aportaciones y puntos de vista diferentes, y experiencias diversas que sirven de referencia para todo el grupo, independientemente de los conocimientos del profesorado o del especialista.

En ocasiones los docentes se frustran al constatar que lo que se esfuerzan por lograr desde el aula no tiene continuidad en el contexto familiar: por falta de información de las familias o porque su sistema de creencias y de valores no es el mismo que se maneja en la institución educativa. El docente tiene que ofrecer una formación básica a los padres y a las madres que les permita conocer mejor a su hijo o a su hija y conocer la realidad que vive el menor en su ámbito familiar.

Cuando el infante ingresa por primera vez en una institución infantil, entra en contacto con un grupo ajeno a su medio familiar. La absoluta dependencia durante sus primeros años y su marcado egocentrismo ponen a prueba al menor en esta experiencia difícil. El infante al no disponer de las habilidades requeridas para interactuar de forma competente en grupos sociales, con frecuencia se encuentra con dificultades: no sigue las normas, quita los juguetes a sus iguales, etc.; es decir, un conjunto de conductas propias de su inexperiencia, de su temor a lo desconocido, de su necesidad de refugiarse en lo que ya conoce y de su tensión y ansiedad casi constante.

La primera escolarización requiere un tratamiento especial por parte del centro y del profesorado tutor del aula para ayudar a los estudiantes y crear las condiciones necesarias para que se puedan ir adaptando a la realidad.

La función compensatoria facilita que el infante supere los efectos negativos que pueden representar los contextos o entornos socio-culturales de alto riesgo para la construcción de la identidad.

4.11.4. *Sociedad.*

La comunidad educativa implica la participación del alumnado, profesorado familias y miembros de la comunidad como un equipo cooperativo con la finalidad de mejorar al ser humano y a la sociedad mediante la educación.

Parra (2005, p. 266) enfatiza la necesidad de participación de los miembros de la sociedad en las escuelas:

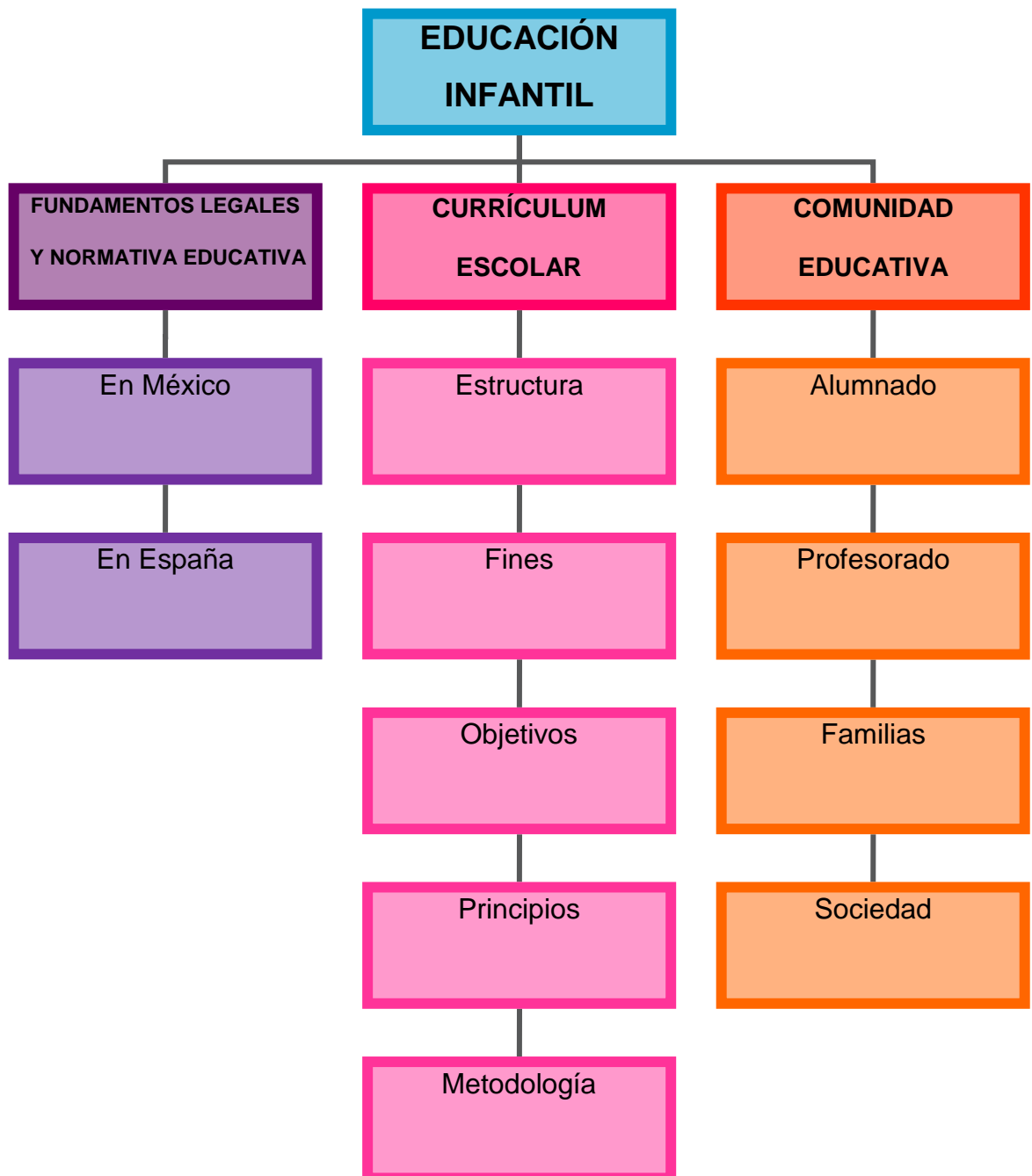
Con ser importante la interacción entre la escuela infantil y la familia para que aquella alcance sus fines, esta relación es insuficiente para responder a las múltiples necesidades e intereses del niño, personales, sociales, culturales, vitales, requiriéndose la presencia no sólo de los padres, sino también de los ciudadanos, de sus asociaciones, de los sindicatos y de las diversas organizaciones de la sociedad civil.

Los ciudadanos, los gobiernos, las organizaciones, etc. pueden y deben participar desde sus competencias en las escuelas para propiciar una sociedad unida, integrada y preocupada por el bienestar de sus miembros.

La sociedad tiene la obligación de comprobar y vigilar que se cumple con una educación de calidad y se respetan los derechos humanos, es decir, que la educación responda a las necesidades de la misma, que se fomente su cultura y que se promuevan los valores universales, se incorporen los avances tecnológicos, los conocimientos científicos y se responda a las necesidades de la diversidad. Todo esto con la finalidad de desarrollar el país en general y no sólo de unas cuantas personas, las clases privilegiadas. Así mismo, se deben facilitar los medios para que se consigan estos objetivos.

4.12. Síntesis del capítulo.

En el siguiente esquema se destacan algunos aspectos abordados.



La escuela debe centrarse en el aprendizaje de los estudiantes y propiciar las condiciones necesarias para que los estudiantes aprendan a aprender, desarrollen todas sus capacidades y apliquen los conocimientos adquiridos en la resolución de problemas que la vida les impone.

Algunos organismos internacionales: ONU (Organización de las Naciones Unidas), UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia), UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) y OMEP (Organización Mundial de la Educación Preescolar) han reconocido universalmente el valor de la infancia como alternativa de un futuro mejor para todos los países. Han contribuido a concienciar a todo el mundo en la necesidad de vigilar, proteger y cuidar a los niños y a las niñas atendiendo adecuadamente todas sus necesidades y garantizando el cumplimiento de sus derechos.

Los principales fundamentos legales de la infancia y la normativa educativa de la Educación Infantil son:

- *En México.* La educación es un derecho fundamental garantizado por el artículo 3º, fracción II de la Constitución Política de México. El mismo artículo establece los principios en que se regirá la educación: pública, laica, carácter democrático y nacional, aprecio por la dignidad de la persona, igualdad ante la ley, lucha contra la discriminación y a los privilegios, prioridad del interés general de la sociedad, solidaridad nacional basada en la independencia y la justicia. Los criterios y fines establecidos en la constitución se confirman y se precisan en la Ley General de Educación. En noviembre de 2002 se publicó el decreto a los artículos 3º y 31º de la constitución, la cual establece la obligatoriedad de la Educación Preescolar que comprende de los tres a los seis años de edad.
- *En España.* La educación es un derecho primordial estipulado en el capítulo 2º, sección 1ª y artículo 27º de la Carta Magna o Constitución Española. Entre sus principios la constitución española menciona que la educación es obligatoria y gratuita, la formación religiosa y moral va en función de las convicciones familiares, se expresa la necesidad de una programación general, se establece la intervención de las familias, el profesorado y el alumnado en el control y la gestión de los recursos públicos; y los poderes supervisarán y homologarán el sistema educativo. La LOE (Ley Orgánica de Educación) establece

los principios asistenciales y educativos de la Educación Infantil. En España la Educación Infantil es opcional y es gratuita en los centros públicos, aunque no acoge a todos los estudiantes.

En México y en España la Educación Infantil está organizada en dos ciclos: primera infancia, incluye a infantes desde el nacimiento a los tres años y la segunda infancia, atiende a los niños y las niñas de tres a seis años.

El currículum escolar selecciona las capacidades y los saberes culturales que considera necesarios para que las personas, en este caso los niños y las niñas, se desenvuelvan en una sociedad determinada. El currículum está integrado por objetivos, contenidos, metodología y evaluación.

Existen dos tipos de currículum escolares:

- *Abierto.* La Administración educativa establece muy pocas prescripciones de carácter general con la finalidad de que los centros y el profesorado adapten las decisiones al contexto.
- *Cerrado.* La Administración educativa toma todas las decisiones y éstas son iguales para todos.

En México y en España el currículo de Educación Infantil tiene un carácter flexible y abierto, es decir, propuestas curriculares generales que se pueden adecuar a diferentes contextos sociales y situaciones escolares. En éste prima la globalidad y la interdisciplinaridad.

Los contenidos y las competencias curriculares, en esta etapa, aparecen estructurados en áreas o aspectos formativos dependiendo del país:

- *En México.* El programa está centrado en competencias, sólo por razones de orden analítico y metodológico las competencias se organizan en seis campos formativos: desarrollo personal y social, lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y conocimiento del mundo, expresión y apreciación artística, y

desarrollo físico y salud. Estos aspectos de desarrollo y aprendizaje no constituyen asignaturas que deban ser tratadas de manera separada, ya que las situaciones didácticas deben ser globales.

- *En España.* La propuesta está centrada en áreas, que son ámbitos de conocimiento que se consideran adecuados para favorecer la adquisición de las capacidades. Las tres áreas o ámbitos de experiencias son: área de identidad y autonomía personal, área de medio físico y social, y área de comunicación y representación. Estas áreas también deben ser tratadas de forma global.

La Educación Infantil reconoce el derecho que tienen todos los infantes a una educación que les ayude a crecer y a desarrollarse íntegramente, potenciando las capacidades innatas mediante la creación de las condiciones ambientales más óptimas para su desarrollo. También permite a los niños y las niñas el tránsito del ambiente familiar al escolar y facilita su integración en la sociedad.

A continuación se destacan las principales finalidades de la Educación Infantil:

- *En México.* Tiene dos funciones primordiales: exige una adecuada atención a la diversidad y promueve el desarrollo armónico de todas las capacidades de los niños y las niñas. Desde esta perspectiva la Educación Infantil puede cumplir una función democratizadora, inclusiva y educativa; en la que todos los infantes, independientemente de sus diferencias, tengan las mismas oportunidades de aprendizaje que les permitan desarrollar su potencial y fortalecer sus capacidades.
- *En España.* Tiene una doble finalidad: lograr el desarrollo integral del infante y dotar a los estudiantes de las competencias, las destrezas, los hábitos y las actitudes que puedan facilitar su posterior adaptación a la educación primaria y a los diferentes niveles educativos.

Los objetivos educativos son formulaciones que aportan una orientación para indicar los procesos y resultados que logrará un estudiante mediante la intervención escolar. En la Educación Infantil los objetivos generales definen el perfil de egreso. En México se plantean doce propósitos fundamentales. En España siete objetivos generales. En ambos países se favorece el desarrollo armónico del estudiante.

El desarrollo de los objetivos básicos de la Educación Infantil requiere de un proceso de intervención educativa fundamentado en una serie de principios teóricos que constituyen las pautas de referencia fundamentales del currículo pedagógico.

Algunos principios que orientan la acción educativa de este nivel educativo son: interacción con el medio, actividad, juego, interés, globalización, integración, constructivismo, creatividad expresiva y aprendizaje significativo. La adopción de cada uno de estos principios tiene fuertes implicaciones sobre cada uno de los elementos del proceso educativo.

El logro de los propósitos de un programa educativo sólo se concreta en la práctica cuando su aplicación se realiza en un ambiente propicio y bajo prácticas congruentes con esos objetivos. Los principios pedagógicos son un referente para reflexionar sobre la propia práctica educativa.

Los buenos resultados de la intervención educativa requieren de una planificación flexible que tome como punto de partida las capacidades, las competencias y los objetivos fundamentales.

Las principales modalidades de intervención educativa que se adaptan a esta etapa son: centro de interés, proyectos de trabajo, unidades didácticas globalizadas, rincones o áreas de trabajo y talleres. Los docentes pueden optar por utilizar las diferentes modalidades, en función de las características y las necesidades de aprendizaje del grupo.

En la planeación se explicitan y coordinan las intervenciones educativas, debiendo contemplar una selección de objetivos, contenidos,

métodos y una organización cuidadosa y flexible de los tiempos, los espacios y los recursos.

En la intervención educativa se lleva a la práctica lo planeado y se ajusta a la realidad de la clase. Durante el desarrollo de lo planeado los docentes deberán estar dispuestos a replantear, si fuera necesario, algunas actividades, contenidos e incluso objetivos dependiendo de las necesidades del grupo.

La evaluación es una actividad complicada por el carácter poco estructurado de la acción didáctica y el respeto a la espontaneidad, los intereses y las necesidades del infante, por la supuesta dificultad de someter a control unas capacidades todavía en desarrollo y escasamente diferenciadas, por la poca fiabilidad y validez concedida a las técnicas e instrumentos de evaluación.

La evaluación debería tener un enfoque cualitativo con algunos elementos cuantitativos en un proceso global. La evaluación está presente en todos los momentos del proceso didáctico.

En México y en España la evaluación es global, formativa y continua. La principal técnica de evaluación es la observación directa y sistemática.

Los aspectos que se evalúan son el aprendizaje de los estudiantes, el proceso educativo del grupo, la organización de la escuela, la práctica docente, la participación y el funcionamiento de la escuela, incluyendo la relación con las familias de los estudiantes.

Las principales técnicas e instrumentos de evaluación en la Educación Infantil son: observación, registro anecdótico, listas de control, notas de campo, diarios de clase, entrevista, puestas en común, grabación en audio, grabación en vídeo, pruebas fotográficas y portafolios.

Para obtener información válida, fiable y objetiva que permita emitir juicios y tomar decisiones acertadas es necesario utilizar diferentes procedimientos evaluativos, debido a que todos ellos aportan, desde diferentes perspectivas, elementos valiosos para tomar decisiones. La

evaluación adecuada requiere observar, anotar y documentar el trabajo de los infantes y la manera cómo lo hacen.

En la escuela participan diferentes agentes de manera directa o indirecta que influyen en las decisiones de las mismas y en las actuaciones de las personas que la integran.

A continuación se mencionan los principales agentes educativos y sus principales funciones:

- ❖ *Alumnado.* El estudiante es quien construye su conocimiento, pero la actividad constructivista que realiza no es individual sino interpersonal. Los escolares son el centro del proceso educativo y tienen un papel activo en el mismo. La escuela debe desarrollar sus capacidades mediante oportunidades de aprendizaje que les permitan integrar sus aprendizajes, utilizarlos en su actuar cotidiano y enseñarles a “aprender a aprender” para que en un futuro puedan satisfacer sus propias necesidades de formación.
- ❖ *Profesorado.* Los docentes operan como mediadores entre el universo interno del infante y el mundo exterior, así mismo modelan las conductas de los niños y las niñas. En la Educación Infantil se necesita una relación interactiva entre el docente y el menor que asegure al niño y a la niña una atmósfera psicológica de confianza, respeto, cariño y seguridad. Para el profesorado el escolar es el centro y el punto de partida de toda acción pedagógica. El papel del docente consiste en diseñar y facilitar la realización de actividades y experiencias que respeten y coincidan con las necesidades, los intereses y las motivaciones de los infantes y les ayuden a aprender a desarrollarse. La adaptación de los estudiantes al grupo depende de las relaciones que ellos puedan mantener con el profesorado y sus iguales. Cuando éstas se establecen adecuadamente generan sentimientos positivos, pero cuando son negativas como ocurre con los escolares rechazados, ignorados o aislados, la escuela se convierte en un lugar problemático y estresante, debido a que obstaculiza la función socializadora. El profesorado también debe tener una buena

relación y comunicación con las familias de su alumnado para orientarlos en el desarrollo de sus hijos o hijas y concienciarlos en la función primordial que desempeña la Educación Infantil en el desarrollo de los niños y las niñas.

- ❖ *Familias.* Los progenitores o tutores como responsables de la educación de los menores tienen un papel activo en dicha educación. Los estudiantes reflejan en la escuela su educación familiar. La relación entre familia y escuela requiere de una comunicación y comprensión permanente, intercambio de información, sugerencias y expectativas de la educación del infante, actuando conjuntamente para potenciarla.
- ❖ *Sociedad.* Los gobiernos, las organizaciones, los ciudadanos, etc. pueden y deben participar, desde sus competencias, en las escuelas para propiciar una sociedad unida, integrada y preocupada por el bienestar de sus miembros. La sociedad tiene la obligación de comprobar y vigilar que se cumple con una educación de calidad, se respetan los derechos humanos y debe facilitar los medios para que se consigan estos objetivos.

5. EL PROGRAMA PARA EL TRATAMIENTO DE LA VIOLENCIA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL.

Los estudiantes de educación infantil están en una etapa ideal para desarrollar sus habilidades sociales, ya que mediante las experiencias interpersonales positivas los niños y las niñas se pueden integrar más fácilmente en la sociedad. Los infantes se sienten seguros en el contexto familiar, pero cuando entran a la escuela se amplía su mundo social y esta situación les crea inseguridad y algunos conflictos, debido a que los estudiantes tienen que adaptarse a un contexto diferente y desconocido.

No se puede dejar que el clima relacional de la clase se construya imprevisiblemente y menos si se cree que las relaciones sociales resultan esenciales para la evolución humana.

Boqué et al. (2005, p. 37) destacan algunas consideraciones que enfatizan la importancia de las intervenciones en las relaciones sociales:

- Las relaciones interpersonales fundamentadas en el azar pueden resultar excluyentes para algunas personas.
- El trabajo de creación de grupo es una vía efectiva de prevención de conflictos.
- Las personas necesitan la aceptación de los otros para poder crecer y desarrollarse saludablemente.
- Todas las personas son dignas de respeto aunque su comportamiento resulte intolerable.
- La construcción del grupo se realiza a través de los siguientes momentos: presentación, conocimiento, afirmación, confianza, comunicación, cooperación y elaboración de los conflictos.

Para fundamentar el diseño del programa de intervención se han tomado en cuenta las consideraciones antes mencionadas y algunas temáticas importantes: los valores, el juego, el aprendizaje cooperativo, la

literatura infantil, la solución de conflictos sin violencia y la mediación escolar.

5.1. Los valores como fundamento del programa.

El desarrollo del razonamiento basado en los valores democráticos conduce a formas de justicia progresivamente más equilibradas, de esta manera se puede mejorar la convivencia y prevenir la violencia.

Los valores son criterios previos que guían la acción de las personas. Por ellos se elige el fin de las conductas y se escogen los medios para desarrollarlas.

Los valores tienen una jerarquía conforme una tabla de valores que les permite a las personas distribuir la realidad según les importe más o menos, y en consecuencia se le presta menos o más atención a las cosas al momento de actuar.

En este trabajo los valores tienen un papel fundamental en la prevención de la violencia. En los siguientes puntos temáticos se exponen algunos conceptos de valores, los valores en la sociedad, la crisis actual de los mismos y la importancia de los valores en la educación infantil con el propósito de contribuir a que las personas sean más pacíficas y democráticas.

5.1.1. La noción y las características de los valores.

Valor es todo aquello que favorece la plena realización del hombre como persona. En este mundo, donde es bueno aquello que es útil, se tiene que volver a pensar y decir qué cosas son las que valen y cuáles no.

El valor es una cualidad del ser humano. Este ser al poseer esta cualidad se hace deseable o estimable a las personas o a los grupos. Los valores son relativos, dependen del tiempo, del lugar, del tipo de sociedad, etc. Cada sociedad tiene de hecho sus propios valores, los cuales a su vez están llamados a cambiar el futuro.

La crisis de valores es de la sociedad, no de los valores. Éstos se estructuran siempre jerarquizados, es decir, en cada persona o grupo se da una escala de valores que sustenta y explica sus opiniones, comportamientos, etc. En una situación de cambio social se da una transformación de la escala de valores y este hecho es el que hace diferentes a unos hombres o grupos de otros.

5.1.2. Los valores en la educación.

Los valores hacen referencia a proyectos o metas, en relación con un determinado tipo de conducta. Cada individuo asume un número limitado de valores, de manera consciente o inconsciente, que determinan sus actitudes y su conducta. A la vez responden a las propias necesidades y motivaciones, pero también a la exigencia de realización de tareas colectivas e institucionales.

Los valores pueden ser identificados a partir de juicios emitidos de elecciones y de las decisiones con que se afrontan determinadas situaciones problemáticas, a partir de las justificaciones y explicaciones de aquello que se considera deseable. Pueden ser también identificados a través de las relaciones afectivas y de las actitudes que dan lugar mediante la observación de las conductas que responden a un valor determinado.

Educar en valores es lograr que los estudiantes aprendan a comprender críticamente el mundo, actuar con criterio y procurar el bien común. Hoy la sociedad está pidiendo a la escuela que tienda a la educación familiar o a la dinámica social que no se ha podido abordar de forma satisfactoria. Peticiones que se formulan valorando a la escuela, teniendo la esperanza y la confianza que desde ella se pueden abordar los problemas sociales que generan cada vez más situaciones de exclusión, vulnerabilidad, incertidumbre e indefensión. La escuela puede ser un lugar de aprendizaje ético para la inclusión social.

La educación es el medio más idóneo para cambiar al mundo. Grañeras, M. et al. (2006, p. 12) mencionan:

Educación en valores consiste, en primer lugar, en crear condiciones para que tales valores estén presentes de forma natural y habitual en los contextos de juego, convivencia y aprendizaje que conforman la vida del escolar. En segundo lugar, consiste en generar recursos, en función del momento evolutivo del alumnado, que favorezcan información y comprensión crítica sobre el mundo en el que vivimos y sus problemas. Por último, también consiste en propiciar espacios para aprender a transformarlo en un mundo más justo y equitativo.

Es difícil lograr una educación en valores en una sociedad competitiva y diversa con una escuela homogénea. Las barreras que la escuela pone a la inclusión de las diferencias de los seres humanos no sólo son barreras físicas sino también culturales, organizativas, curriculares y actitudinales.

Grañeras, M. et al. (2006) también destacan algunos aspectos de una intervención educativa en valores:

- *Las emociones y las expresiones de las mismas.* A través del trabajo con las emociones se construye la identidad personal y la identidad colectiva a través de los procesos de negociación.
- *La escucha activa frente a la sordera pedagógica.* Sólo así se puede conocer y comprender lo que sucede en el infante y en el grupo para poder realizar intervenciones ajustadas para que los estudiantes desarrollen todas sus capacidades.
- *Las preguntas frente a las respuestas.* Esto permite explorar nuevos caminos, reconstruir y recrear el conocimiento, y plantear nuevos retos.
- *Las visiones compartidas frente a la visión única.* Ello facilitará alejarse de la homogeneidad y del pensamiento único, entender mejor a los otros y enriquecerse con variadas aportaciones.

- *El currículum amplio, dinámico, vital y complejo frente a un currículum restringido, lineal, estático y empobrecedor.* Esto permite ser flexible e introducir el concepto de cambio y de evolución.
- *Los procesos y no tanto los resultados.* Así se favorece la implicación y el abordar los conflictos como parte de la vida y como fuente de reflexión y de aprendizaje, los procesos de investigación y descubrimiento, la comunicación auténtica, el desarrollo de la capacidad crítica y la educación en valores desde la vivencia cotidiana.
- *La cooperación frente al individualismo y la competitividad.* De este modo se desarrollará la responsabilidad compartida, la comprensión y la reflexión.
- *La pedagogía de los contextos frente a la pedagogía por objetivos operativos.* Un contexto rico y diversificado acoge a cada uno y a sus intereses personales y colectivos, favorece la autonomía y la autorregulación, el reparto de tareas, la organización, la selección y clasificación de documentación variada y el intercambio de conocimientos.
- *El auténtico diálogo y el vínculo afectivo frente al monólogo y el vínculo instructivo.* Así se favorece una buena autoestima y un buen autoconcepto, la acogida de todos y cada uno, la empatía para acompañar a los infantes en sus procesos de crecimiento y aprendizaje.

Las propuestas de educación en valores no pueden asociarse únicamente con la conformación de aprendizajes actitudinales, debe también incluir aprendizajes procedimentales y aprendizajes informativos y conceptuales. Y un cambio radical en la sociedad.

La educación no sólo pretende que se adquieran conocimientos intelectuales sino también que se desarrollen actitudes, hábitos y valores, debido a que las capacidades del individuo son intelectuales, motrices, afectivas y sociales.

5.1.3. Los valores en la educación infantil.

Para el alumnado, el docente es un representante de los valores vigentes en una sociedad, es un guía de valores, por lo que es necesario que tenga la autoridad que le otorgan los conocimientos y que ésta le sea reconocida por los estudiantes para poder ejercerla. El profesorado tiene que tener claro el objetivo de ayudar a los estudiantes a ser más libres.

Los infantes que se encuentran en el estadio uno, de acuerdo a Piaget (1969), tienen la tendencia a reducir la justicia al castigo del fuerte hacia el débil; en el estadio dos los menores entienden que cada persona tiene sus propios intereses y que éstos pueden no coincidir con los intereses de los demás, lo que lleva a comprender que las acciones morales tienen consecuencias que pueden ser positivas o negativas, se comienza a descubrir que existen conflictos de intereses y que las soluciones basadas en la obediencia y el castigo son inadecuadas; en el tercer estadio las perspectivas individuales en conflicto se coordinan a un nivel más complejo, adoptando el lugar de una tercera persona; en el cuarto estadio se integran las expectativas interpersonales y las normas compartidas dentro de un sistema más amplio, la sociedad; y en el quinto estadio se construye, descubre y utiliza un sentido de justicia para resolver los dilemas morales.

La identidad suele cambiar de acuerdo a la edad, para los menores el valor más importante es la obediencia y la aprobación de los demás, con lo cual se valoran a sí mismos. En la adolescencia tiene mucho significado la lealtad y la fidelidad, y en los adultos la autonomía moral. Existe la necesidad de que las personas dispongan de oportunidades positivas para incrementar un buen juicio moral.

Díaz-Aguado (2006) y Segura y Marquina (1999) expresan que por medio del diseño de actividades para fomentar la democracia se pretende:

- *Mejorar el concepto de sí mismo.* Favorecer el desarrollo de habilidades de comunicación necesarias para la comunicación: esperar turnos, expresar opiniones y sentimientos, y escuchar para entender, etc.
- *Comprender el concepto de intolerancia,* como una situación de la que todos pueden ser víctimas, contra la cual se puede y se debe luchar.
- *Respeto a la diversidad.* Identificar prejuicios y estereotipos, y generar razonamientos alternativos.
- *Favorecer el pensamiento analítico y crítico.* Desarrollar razonamientos que permitan comprender las diferencias sociales, planteándose hipótesis explicativas y realizando inferencias causales.
- *Mejorar la convivencia.* Estimular la empatía hacia las personas y grupos que suelen ser objeto de intolerancia o violencia, ya sea psicológica o verbal.

El planteamiento transversal de los valores en la educación infantil no implica una limitación a actividades ocasionales, sino que deben ser objeto de una programación específica, evidenciando los objetivos y contenidos propios de la materia de cada ciclo.

Para disminuir el riesgo de ejercer violencia se deben crear condiciones que protejan de sus efectos destructivos y dotar de habilidades de comunicación, para que los estudiantes puedan discutir de manera constructiva (Díaz- Aguado, 2005). Algunas estrategias que contribuyen a la prevención de la violencia son:

- Atender a lo que expresan los demás y escucharles para comprenderles.
- Respetar los turnos de participación.
- Expresar opiniones y sentimientos.

- Preguntar para facilitar la comunicación.
- Estructurar la información.
- Captar la relación entre los razonamientos (discrepancia y semejanzas).
- Incluir en los razonamientos personales las ideas transmitidas por otras personas.

En programas que se han desarrollado en educación primaria en prevención de la violencia, se incluyen sesiones para reflexionar acerca de los valores de cooperación, tolerancia y no violencia; destacando los siguientes procedimientos que pueden aplicarse a educación infantil:

- Reflexión y discusión sobre las reglas de la vida común.
- Enseñanza de habilidades sociales mediante la explicación, la práctica y evaluación en un contexto protegido.
- Discusión y dramatización a partir de cuentos.
- Dramatización de situaciones imaginarias y representación de conflictos para educar contra la violencia sin los riesgos reales.

Por medio de estas actividades se pueden producir cambios en el autoconcepto, las actitudes y las conductas como también se puede contribuir a desarrollar una mejor comprensión y empatía hacia otras personas. De la misma manera el juego en la infancia, a través de la dramatización de papeles, proporciona un contexto protegido que permite la exploración, la innovación y la práctica evitando los riesgos de las situaciones reales.

Durante la infancia se adquieren la mayoría de los valores que acompañan durante toda la vida, de ahí la importancia que las familias y los docentes transmitan los valores a partir de su ejemplo y de la reflexión.

5.2. El juego como estrategia educativa.

Desde la teoría del juego, jugar es una actividad importante porque el individuo aprende de este modo los roles que puede desempeñar en el futuro, pero también es cierto que posee otros significados complementarios de gran valor: los sentimientos y las sensaciones de bienestar que obtiene cuando juega.

En el presente estudio el juego tiene un papel primordial, ya que es el principal medio de expresión de los niños y las niñas, a través de este medio se puede detectar a estudiantes en posible situación de riesgo, sus niveles de agresividad, sumisión o exclusión, sus estrategias de solución de conflictos y observar los logros ante un tratamiento.

A continuación se aborda información importante acerca de la función y el sentido del juego, y los diferentes tipos de juegos en la educación infantil.

5.2.1. La función y el sentido del juego en el desarrollo infantil.

Frecuentemente, el juego se asume como una actividad que el niño o la niña realizan simplemente porque son pequeños y deben pasar el rato, o para entretenerse mientras los adultos realizan sus actividades. Lamentablemente, en la actualidad los medios audiovisuales son quienes cumplen esa función en muchos hogares y los menores cada vez tienen menos tiempo disponible para jugar.

La televisión proporciona fantasías elaboradas por otros, privándoles a los infantes de la oportunidad para satisfacer sus propias necesidades, de explorar y de crear su propio universo de sueños y de imaginación, porque la oferta que les presenta no tiene nada que ver con las posibilidades afectivas del infante, por el contrario, son propuestas totalmente desarticuladas de lo que el niño o la niña sienten.

El juego es el medio que permite al niño o a la niña entrar en un contacto con la realidad de su entorno. A través del juego el infante explora

el universo de los objetos y entra en contacto con el complejo mundo de las relaciones personales y sociales.

García (2007) en su artículo “La importancia del juego en el desarrollo mental”, expone algunas utilidades que diferentes autores han dado al juego: Sigmund Freud, Melanie Klein y otros psicoanalistas; con el propósito de emplear el juego como un medio de exploración hacia los procesos mentales inconscientes, para lo que ellos llaman el análisis metapsicológico, su empleo ha sido orientado hacia el diagnóstico y el tratamiento de padecimientos emocionales del desarrollo psicológico.

En el caso de las teorías constructivistas, como las de Piaget (1973) y de Vigotski (1978), el juego es abordado con la idea de entender mejor el proceso de desarrollo de la inteligencia, se trata de investigar cómo el juego interviene en el desarrollo de los procesos mentales superiores en el ser humano como el pensamiento lógico, el criterio moral y la solución de problemas. Para Vigotski el juego constituye la fuente principal del desarrollo mental del infante y es placentero sólo si es interesante y se consideran sus necesidades. A través del juego, los pequeños pueden descifrar y solucionar situaciones que no entienden, ya que en el juego el infante actúa con cosas que tienen significados.

Piaget (1973) destaca la importancia del juego en el proceso de socialización, que se inicia con una actividad de juego libre, donde la fantasía y la espontaneidad ocupan un primer lugar en la actividad del menor, y va progresando hasta llegar a los juegos estructurados que le permiten aprender gradualmente el respeto por las reglas, controlar sus tendencias egocéntricas y agresivas, y con ello, dar uno de los pasos más importantes en el aprendizaje de conductas sociales.

La teoría psicoanalítica de Freud (2005) menciona que a través del juego los niños y las niñas logran experimentar aquellos deseos, conflictos e impulsos que no se les permiten realizar en la vida real por los riesgos que implicarían.

Con respecto al juego Parra (2005, p. 169) dice:

Para los adultos, el juego es recreo, pasatiempo y distracción. Para el niño el juego es formación. El juego se convierte en el niño en un medio de aprendizaje y de desenvolvimiento integral de su personalidad: desarrolla su cuerpo al poner en funcionamiento sus músculos y sus sentidos; estimula su imaginación al crear las situaciones que le demanda su fantasía; forma su mente y agudiza su inventiva al forzarle a hallar respuesta a los múltiples interrogantes que el juego le plantea; forma su conciencia social (sobre todo cuando el juego tiene un sentido cooperativo y participativo) al desarrollar en el niño actitudes de comprensión y solidaridad.

El juego en sus múltiples manifestaciones es para los infantes una de las principales formas de expresarse, de conocer y de modificar la realidad. El reconocimiento unánime del valor formativo del juego, ha llevado a las escuelas a convertirlo en medio de instrucción y desenvolvimiento personal en los primeros años de vida.

Actualmente, la creatividad y el desarrollo de la imaginación se encuentran muy perdidos en los pequeños, algunas de las razones pueden ser: no se estimula la creatividad, los infantes utilizan juguetes que requieren poca implicación, debido a que generalmente se lo dan todo hecho (se mueven solos, hablan,...) ellos sólo se limitan a observar y son pocos los recursos que estimulan la imaginación como los libros, los juguetes rústicos y los didácticos.

Los medios de comunicación, los videojuegos y los juguetes electrónicos tienen la mayor parte del tiempo de los niños y las niñas, y generalmente están diseñados para el consumo, la manipulación de mentes y raramente existe entre sus propósitos el desarrollo de la creatividad o de la imaginación en acción.

En un juego creativo se construyen nuevas situaciones, las que a pesar de ser elaboradas, en función de un material o juguete con impresiones de algo visto o conocido, la forma en que adopta en su nueva expresión tiene un verdadero sentido y formas que lo hacen fácil de entender y de apreciar su creatividad.

García (2007, p. 22) expresa:

A través del desarrollo mental que promueve el juego, las palabras gradualmente rempazan a los objetos materiales, de esta manera la palabra deja de ser lo mismo que la cosa y aparece el verdadero juego de la imaginación. Al separarse la palabra de la cosa, el juego, hasta ese momento consistente en una acción sobre objetos, se convierte en un proceso interno que ya cuenta con recursos o herramientas mentales que le permiten la aparición de una memoria más eficiente, ya que ésta es guiada no por la memoria natural sino por la cultural, que es una memoria que actúa no con restos de percepciones sino con operaciones lógicas.

El juego es muy importante para el desarrollo del infante, ya que estimula la atención, la memoria y el razonamiento lógico.

Los estudios llevados a cabo desde distintas perspectivas permiten considerar que el juego es fundamental para el desarrollo integral del infante. Garaigordobil y Fagoaga (2006) destacan algunos aspectos positivos del juego:

- *Desde un punto de vista biológico.* El juego estimula las fibras nerviosas y potencia la evolución del sistema nervioso.
- *Desde el punto de vista psicomotor.* El juego potencia el desarrollo del cuerpo y de los sentidos.
- *Desde el punto de vista intelectual.* Jugando se aprende, ya que se obtienen nuevas experiencias y es una oportunidad de cometer aciertos y errores, de aplicar conocimientos y de solucionar problemas.
- *Desde el punto de vista de la sociabilidad.* Por el juego se entra en contacto con los iguales, y ello ayuda a ir conociendo a las personas del entorno, a aprender normas de comportamiento y a descubrirse a sí mismo en el marco de estos intercambios.
- *Desde el punto de vista del desarrollo afectivo-emocional.* Se puede afirmar que el juego es una actividad que procura placer, entretenimiento y alegría de vivir, permite expresarse libremente, encauzar las energías positivamente y descargar las tensiones.

El infante crece en un sistema de valores, de conceptos, de posibilidades de desarrollo; trata permanentemente de analizar y desentrañar precisamente a través del juego. Jugar es un campo abierto, azaroso, de exploración y de cierto riesgo donde el menor encuentra el sentido de lo nuevo, de la aventura y del cambio.

Cuando a los infantes se les deja hacer pueden transformar lo que empieza como un juego al azar en algo que es muy significativo. El infante no sabe de antemano lo que va a representar ni porqué, no actúa de acuerdo a ningún plan consciente, debido a que el menor, al tiempo que juega, satisface sus necesidades, libera y alivia la presión de sus sentimientos que amenazan su vida emotiva.

El juego adopta diferentes modalidades a lo largo del desarrollo evolutivo del infante. Piaget (1973) ha establecido tres grandes etapas que corresponden con otras tantas modalidades del juego:

- *Juegos de ejercicio o funcionales.* Surge durante los dos primeros años de vida del individuo, coincidiendo con el desarrollo de sus aptitudes sensoriales y motrices. El infante ejercita al jugar sus esquemas sensoriales y los coordina cada vez mejor.
- *Juegos simbólicos o de sujeto.* Se establecen de tres a seis años de edad, coincidiendo con la fase de pensamiento animista y simbólico de la persona. A estas edades el juego simbólico presenta las características de pensamiento mágico pre-conceptual. El niño o la niña dan vida a los objetos (animismo), atribuyéndoles sensaciones y emociones. Es un juego predominantemente solitario en donde vive los diferentes papeles. Durante este período el infante tiende a imitar la conducta de las personas mayores con las que se halla unido afectivamente o a las que admira.
- *Juego social o juego de reglas.* A partir de los seis años de edad el juego de reglas tiene un carácter cooperativo y cumple una función esencialmente socializadora.

El juego tiene un sentido propio, es una manera de conceptualizar y organizar el mundo de una manera total. En el juego se transfigura todo: el objeto y el participante, el niño o la niña que juega pueden fantasear con ser poderoso, mágico, invencible u omnipotente; o porque juega a juegos que implican asumir la identidad de otros. La identidad se da a través del juego, cuando hace de otro y toma rasgos de ese otro, a partir de la incorporación de elementos de la personalidad de sus figuras significativas en el aspecto afectivo.

Los niños y las niñas someten sus fantasías a las exigencias y a los límites que impone la realidad cuando juegan, y de esta manera van incorporando los límites necesarios para sus comportamientos sociales.

Los infantes sufren muchos problemas de desarrollo, de naturaleza inconsciente que no pueden resolver en la realidad y es el juego lo que les permite hacerlo. Jugar es una actividad placentera en sí misma, el menor juega porque le gusta, desconociendo que su inclinación a hacerlo proviene de una necesidad de resolver problemas que muy a menudo lo mortifican, o que el placer que obtiene jugando deriva del goce de sentir que puede controlar las cosas, por oposición a la sensación de frustración que obtiene de su relación con la realidad, donde está siempre sometido al deseo de los adultos.

En cuanto a la agresividad, la necesidad de descargarla también tiene que ver con los conflictos intersubjetivos que sufre el niño o la niña. Por este motivo es muy importante ofrecerles a los menores una oportunidad para hacerlo simbólicamente.

5.2.2. La participación del adulto en el juego infantil.

Las actividades lúdicas están determinadas por lo que está sucediendo en las mentes de los niños y las niñas. El juego es el lenguaje secreto que tienen los infantes para expresar su mundo interno y para resolver problemas del presente y del pasado que los perturban en su vida cotidiana.

La mejor intervención del adulto consiste inicialmente en mantener una actitud de escucha y de observación de la actividad del niño y de la niña, porque la participación activa del adulto, en un momento determinado, puede interferir el desarrollo del juego. Hay que darle la oportunidad al infante de encontrar soluciones a los problemas que lo oprimen mientras que la intromisión de los adultos, por más bien intencionada que sea, puede desviar el sentido del proceso en que se encuentra el menor en la solución de sus conflictos.

Distintos son los casos que suelen presentarse con ciertos niños y niñas que por alguna situación especial se retraen del grupo, se aíslan, no se despegan del educador en el tiempo del juego libre, están como estancados en un juego repetitivo sin poder avanzar hacia otras instancias o los estudiantes que juegan a juegos demasiado infantiles con relación a su edad. En estos casos se debe explorar la situación teniendo como referencia algunos conceptos que pueden orientar en la búsqueda y dar algunos indicadores para poder intervenir en la dirección correcta.

Con respecto a los individuos que juegan siempre en solitario suele ocurrir que están ligados a su propio cuerpo, sin apertura hacia el exterior y su juego se realiza en un ámbito donde poseen más control de lo que ocurre. En muchos casos esta actitud se deriva de cómo se haya dado la relación de ligación muy intensa con la madre y por ende una dificultad para separarse de ella, esto obstaculiza su apertura hacia el exterior y quedan encerrados en su propio juego solitario.

Cuando la relación del infante con sus progenitores lo ha posibilitado a tomar esa distancia necesaria entre él y su madre, y puede reconocer a otra figura en la familia, puede jugar sin dificultad y de manera natural con otros niños y niñas. Mientras esto no suceda, jugar sólo representa para el niño o la niña seguir vinculado internamente a la madre con un total dominio de la situación.

En estos casos, el docente puede intervenir aproximándose de manera muy paulatina. Primero desde la mirada y la palabra, comentando sin juzgar lo que el niño o la niña están haciendo, utilizar algún material que

sirva de intermediador de contacto de tal modo que pueda comenzar a establecer una comunicación que le permita una apertura hacia el exterior, hasta que pueda pasar del docente al contacto más abierto con sus iguales.

Distinta es la situación del niño o la niña que se aíslan en la fantasía y no tienen en cuenta la realidad, en este caso es mejor derivar al escolar a un especialista en desarrollo infantil para una evaluación y un diagnóstico preciso.

Al dejar que el juego del niño o la niña fluya y no se le imponga una estructura desde el exterior, se le está ayudando a que elabore sus conflictos y con ello se promueve el desarrollo infantil, porque a través del juego libre el infante trabaja lo más actual de su experiencia junto con las elaboraciones más lejanas, complejas y difíciles de su pasado.

5.2.3. Del juego libre al juego estructurado.

A partir de los seis años de edad el niño o la niña comienzan a abandonar el juego simbólico y a remplazarlo por el juego social o el juego de reglas. El juego de reglas, a diferencia del juego simbólico, tiene un carácter cooperativo y cumple una función socializadora.

García (2007, p. 22) describe el juego socializado:

El niño ya no obtiene satisfacción con la mera realización simbólica de un deseo, sino que aparece el juego socializado, en el que para obtener gratificación hay que cumplir una serie de reglas establecidas socialmente. La satisfacción del reconocimiento social es afectivamente más importante que la satisfacción de un deseo egocéntrico. Esto también acarrea otra adquisición del desarrollo mental, el autocontrol. Al acatar las reglas, como por ejemplo esperar, el niño empieza a tener dominio sobre sus impulsos emocionales, al condicionarlos a las reglas sociales.

Los juegos característicos del infante progresan y son más sofisticados en función del desarrollo mental. Primero ocurre el juego simbólico, después el juego socializado y finalmente el juego de reglas.

Parra (2005, p. 173) explica el juego de reglas:

El juego de reglas supone para el niño un gran desafío. Requiere capacidad para escuchar al otro y saber ponerse en su lugar. Solo así es posible la interacción con el otro y el intercambio de papeles. El juego, una vez más, empuja al niño hacia adelante, a lo social, ya que a duras penas se va dando cuenta de que para seguir jugando necesita aprender a convivir con el otro, a respetar sus intereses y a adoptar decisiones compartidas.

El juego de reglas requiere que los infantes tengan habilidades sociales e intelectuales.

La ausencia o pobreza de juegos corporales, en los primeros años de vida del individuo, pueden crear perturbaciones importantes en el mundo imaginario, provocando retrasos en el desarrollo intelectual, afectivo y social.

Los juegos estructurados que realizan los mayores tienen lugar en la etapa en que los menores pueden comprender y asumir las reglas y las normas que rigen el comportamiento en la dinámica de la actividad. Esto exige un proceso de transición que va desde el juego libre, caracterizado por la fantasía, la improvisación y la espontaneidad, hasta el juego con reglas y normas que tiene su origen en el exterior, lo que implica el desarrollo de la capacidad para adaptarse a las reglas y obedecerlas aunque signifique tener que aceptar la derrota.

Es importante dar libertad al alumnado para que se tomen el tiempo necesario para discutir sobre qué reglas van a organizar el juego y el modo de cumplimiento de las mismas, aunque esta actividad consuma más tiempo que la del juego propiamente dicho. Los rodeos que efectúan los pequeños son parte indispensable de sus adquisiciones, ya que aprenden en la medida en que participan en la construcción del conocimiento.

La enseñanza que los niños y las niñas reciben de sus propios intentos de construcción de reglas y normas para actividades lúdicas, se expanden en la personalidad del infante y del joven en el futuro, cuando deben actuar conforme a normas morales y éticas que armonicen con la sociedad, y le permitan una convivencia armónica con sus semejantes.

5.2.4. Los juegos cooperativos.

El jugar sirve para aprender formas cooperativas y solidarias de conducta, debido a que jugando se ponen a prueba los procesos de acción, reacción y sentimientos de las personas que intervienen.

Lo que caracteriza a este tipo de juegos es su estructura interna no competitiva. Se trata de propuestas lúdicas que alientan la participación de todos los integrantes del grupo sin que la meta del juego termine separando a los perdedores de los ganadores.

Los juegos cooperativos son propuestas que buscan disminuir las manifestaciones de agresividad en los juegos promoviendo actitudes de sensibilización, cooperación, comunicación y solidaridad. Facilitan el encuentro con los otros infantes y en algunos casos el acercamiento con la naturaleza. Buscan la participación de todos predominando los objetivos colectivos sobre las metas individuales. Las personas juegan con otros y no contra los otros, juegan para superar desafíos u obstáculos y no para superar a los otros.

El juego propuesto por el docente debe buscar la participación de todos sin que nadie quede excluido, independientemente de las características, condiciones, experiencias previas o habilidades personales; donde la propuesta y el clima placentero que genera, está orientado hacia metas colectivas y no hacia metas individuales. El juego cooperativo debe centrarse en la unión, en la suma de aportes individuales y no en unos contra otros.

Los juegos pueden tener características coherentes con el trabajo en grupos y el desarrollo del ser humano. Juegos que no plantean ganar o perder: la propuesta plantea la participación de todos para alcanzar un objetivo común; la estructura asegura que todos jueguen juntos sin la presión que genera la competencia para alcanzar un resultado, al no existir la preocupación por ganar o perder, el interés se centra en la participación.

Desde el punto de vista educativo, el interés del juego cooperativo se centra en el proceso y no en el resultado. La propuesta se logra porque el proceso, como elemento central de atención, permite contemplar los tiempos individuales y colectivos para que las metas se cumplan en el aporte de todos.

Los juegos no deben promover la eliminación de participantes, ya que el diseño del juego busca la incorporación de todos. La búsqueda del resultado tiende a la eliminación de los más débiles, los más lentos, los menos aptos, etc. La eliminación se acompaña del rechazo y la desvalorización, el juego tiene que buscar incluir y no excluir.

Los juegos deben facilitar el proceso de crear, la importancia del aporte de todos es fundamental. Si las reglas son flexibles los participantes pueden contribuir a reformularlas, los juegos se pueden adaptar al grupo, a los recursos, al espacio disponible y al objetivo de la actividad. Algunos juegos competitivos son de estructura rígida y dependientes del cumplimiento de las reglas, de espacios y de materiales determinados.

Los juegos no deben favorecer ninguna forma de agresión, debido a que la estructura del juego no tiene porque plantear formas de confrontación individual o colectiva.

Pérez Oliveras (1998) menciona que los juegos pueden estimular el desarrollo de algunas actitudes:

- *Las capacidades necesarias para poder resolver problemas.* Una buena alternativa para esto es hacerlo en forma colectiva junto con otros.
- *La sensibilidad necesaria para reconocer como está el otro,* sus preocupaciones, sus expectativas, sus necesidades, su realidad; la capacidad de poder ubicarse en la situación del otro (empatía).
- *La sensibilidad necesaria para reconocer, valorar y expresar la importancia del otro,* con sus percepciones, sus aportes y sus diferencias; es decir, aprender a convivir con las diferencias de los demás.

- *Las capacidades necesarias para poder expresar* sentimientos, emociones, conocimientos, experiencias, afecto, problemas y preocupaciones, etc.

La propuesta implica la toma de decisiones para solucionar problemas, requiere de la superación colectiva de algún obstáculo externo al grupo y para lograrlo se necesita del aporte de cada uno de los participantes, no sólo de los mejores, de los más fuertes o de los más hábiles.

La cooperación es una alternativa que puede ayudar a solucionar problemas y conflictos. Si el juego tiene presentes los valores de solidaridad y cooperación se puede experimentar el poder que tiene cada uno para proponer colectivamente soluciones creativas a los problemas que se presentan en la realidad, entonces hablar de cooperación en los juegos significa también que se puede ser protagonista en otros procesos de cambio, que permitan mejorar la calidad de la vida y contribuir a mejorar las condiciones ecológicas del medio ambiente.

La cooperación está directamente relacionada con la comunicación, la cohesión, la confianza, la autoestima y el desarrollo de las destrezas para una interacción social positiva.

Muchas personas frente a situaciones de competencia prefieren no jugar, ante la posibilidad de perder o si se piensan que no juegan bien, prefieren observar mientras los buenos jugadores participan. El juego tiene que ser una manera de vivir la afirmación, el énfasis está en el proceso de participación de todos y no en el resultado, cada uno es importante y su aporte es fundamental para lograr un objetivo común.

Es importante implementar una variedad de juegos en el que todos los participantes puedan ser aceptados y experimentar al menos un grado moderado de éxito. El miedo al fracaso junto con la angustia y la frustración asociada con el fracaso se reducen cuando los errores no son percibidos como determinantes del resultado.

5.3. El aprendizaje cooperativo como método de socialización.

Los estudiantes en edad infantil suelen ser egocéntricos, ya que están acostumbrados a comunicarse solamente con su familia y ser el centro de atención de la misma. La escuela infantil les debe proporcionar las experiencias necesarias para ayudar a los infantes a ser más sociables y a que se integren adecuadamente a la sociedad.

El aprendizaje cooperativo es un buen método para lograr estos objetivos y reducir la violencia en el centro. En los siguientes párrafos se explica la técnica de aprendizaje cooperativo, su proceso de aplicación, algunas ventajas y recomendaciones.

5.3.1. El aprendizaje cooperativo como alternativa a la educación competitiva.

La estructura competitiva existe en la mayor parte de las aulas tradicionales, se caracteriza por una interdependencia negativa entre el éxito de los compañeros y las compañeras, y el éxito propio. Desde esta perspectiva el esfuerzo por aprender suele ser desalentado entre los estudiantes.

Johnson y Johnson (2002, p. 47-48) describen el trabajo individual en diferentes ámbitos:

El modelo organizacional de las escuelas es la producción en masa que ha funcionado durante décadas en las empresas y las industrias. Este modelo divide el trabajo total en pequeñas partes componentes. Cada individuo trabaja sin relacionarse con sus compañeros, y a veces en competencia con ellos. El personal se considera intercambiable. En las escuelas, las partes componentes son los grados (primero, segundo, tercero) y las materias (idioma, matemáticas, ciencias). Los maestros trabajan solos, cada uno en su aula, con su propio grupo de estudiantes y con su propio conjunto de contenidos curriculares.

La escuela está organizada como empresas, debido a que cada estudiante trabaja en competencia, de manera individual y sin relacionarse. Es preciso que las instituciones educativas cambien esta estructura individualista, competitiva y de producción en masa, y la replacen por otra

distribución en equipos, cooperativa y de alto desempeño. Un docente no puede promover el aprendizaje cooperativo en su grupo, si los estudiantes trabajan aislados y en competencia durante todo el día.

El aprendizaje cooperativo permite crear una situación en la que la única forma de alcanzar las metas personales es a través de las metas del equipo; lo cual hace que el aprendizaje y el esfuerzo por aprender sean mucho más valorados entre los iguales, aumentando la motivación general por el aprendizaje, así como el esfuerzo y la ayuda que se proporcionan mutuamente en este sentido.

Díaz-Aguado (2005, p. 75) dice: “El aprendizaje cooperativo se define como una interdependencia positiva que puede lograrse a través de los objetivos comunes, las recompensas grupales, la interdependencia en los recursos proporcionados por la tarea o en los papeles asignados“. Este aprendizaje se basa en el trabajo en equipos, donde todos los integrantes trabajan activamente con metas en común o de solución de problemas.

El cambio de una estructura tradicional a una cooperativa puede suponer cierto esfuerzo de adaptación. Algunos expertos recomiendan dar un tiempo suficiente para el proceso de adaptación a la nueva estructura cooperativa, tiempo que como mínimo suele situarse en torno a dos meses o dieciséis sesiones.

Según Johnson y Johnson (2002) existen tres tipos de aprendizaje cooperativo:

- *Aprendizaje cooperativo formal.* Los estudiantes trabajan juntos durante períodos que van desde una clase hasta varias semanas, para alcanzar metas y realizar tareas específicas. El profesorado tiene cinco responsabilidades:
 - Especificar los objetivos de la lección.
 - Tomar las decisiones previas.
 - Explicar la tarea y la interdependencia positiva necesaria para realizarla.

- Observar y controlar el aprendizaje.
- Evaluar el aprendizaje y ayudar al alumnado a evaluar a sus equipos.
- *Aprendizaje cooperativo informal.* Se realiza con grupos temporales, que duran desde algunos minutos hasta una hora de clase, hasta alcanzar una meta compartida.
- *Grupos básicos cooperativos.* Son grupos de aprendizaje heterogéneos, que duran de uno a siete años con los mismos miembros. Su propósito es proporcionar el apoyo necesario para que cada miembro progrese en términos académicos y se desarrolle en términos cognitivos y sociales. Estos grupos básicos suelen reunirse diariamente en las escuelas elementales y por lo general dos veces por semana en las escuelas secundarias. Los miembros del grupo examinan el progreso académico de cada uno, se ayudan recíprocamente, verifican que todos estén realizando los encargos y progresando a satisfacción. Estos grupos mejoran la asistencia, personalizan el trabajo y la experiencia escolar, y mejoran la calidad y cantidad del aprendizaje.

El aprendizaje cooperativo se integra por estudiantes de las máximas características heterogéneas existentes en un grupo, por un tiempo permanente o específico, dependiendo de las necesidades del grupo.

Cerezo Ramírez (2006) y Díaz-Aguado (2005) exponen diversos modelos explicativos del papel del grupo de iguales en el desarrollo individual, se destacan los siguientes:

- *Enfoque cognitivo-evolutivo.* Estas teorías apuntan que el grupo de iguales resulta ser una fuente de conflictos sociocognitivos. Es decir, el grupo obliga a cada individuo a poner de manifiesto las estructuras operacionales, los esquemas de pensamiento y las propias opiniones que al ser confrontadas con la de los otros miembros, dan lugar a la necesidad de volver a estructurarlas con el consiguiente crecimiento intelectual.

- *Perspectiva etológica.* Desde esta teoría se resalta el papel de la interacción con compañeros y compañeras en el control de la agresividad. El método observacional, característico de la etología, permite declarar que la relación entre iguales es la pieza clave para la socialización de la agresividad, así como para la génesis de conductas prosociales y de liderazgo.
- *Perspectiva socio-grupal.* Destaca la influencia de los iguales en la transmisión de las normas culturales, concretando el papel de los compañeros, las compañeras y el profesorado en la conformación de éstas y la importancia que la sensación de pertenencia al grupo y el desarrollo del sentido comunitario tienen para un buen ajuste social. Según esta perspectiva, en el grupo se dan dos tipos de alumnado: los adaptados y los rechazados. El resultado de estas relaciones, elecciones y rechazos, confrontaciones y sentimientos de pertenencia, es la propia estructura de cada grupo social.
- *Teorías de aprendizaje.* Desde esta perspectiva, el grupo de iguales actúa como agente que refuerza el aprendizaje y a su vez ofrece modelos para el mismo. El grupo de iguales cumple o puede cumplir un importante papel en la transmisión de normas culturales.

El aprendizaje cooperativo propicia la integración del grupo, incrementa el aprendizaje, promueve el principio de reciprocidad y favorece la asimilación y aplicación de las normas.

Díaz-Aguado (2005) menciona que el método de aprendizaje cooperativo tiene algunas ventajas y limitantes, en función de la forma que se aprendió:

- *Método de aprendizaje cooperativo directo.* Se utilizan procedimientos establecidos y los docentes los aplican siguiendo una secuencia de pasos. Este método es fácil de aprender, fácil de comenzar a aplicar, pero fácilmente puede ser abandonado cuando desaparecen las condiciones que lo llevaron a poner en marcha y es difícil de adaptar a condiciones cambiantes.

- *Método de aprendizaje cooperativo conceptual.* Consiste en un conjunto de indicadores conceptuales que el profesorado usa para diseñar las lecciones y actividades de manera que cumplan ciertas condiciones. Este tipo de método es difícil de aprender y de comenzar a utilizar, sin embargo cuando llegan a ser interiorizados y automatizados en rutinas, difícilmente son abandonados aunque desaparezcan las condiciones que lo llevaron a poner en marcha y son adaptables a condiciones cambiantes.

Se considera conveniente que el profesorado aprenda el método conceptual del aprendizaje cooperativo, que aunque requiere más tiempo para dominarlo se puede aplicar a diversas situaciones y ajustar a las necesidades de la clase. El aprendizaje cooperativo puede ser utilizado en distintas materias o actividades, favoreciendo una mayor eficacia de aprendizaje sobre el rendimiento y en su continuación o generalización.

En el trabajo cooperativo es muy importante la organización física del mobiliario del aula, procurando que todos los estudiantes se puedan ver e interactuar, una forma adecuada puede ser en forma de círculo o semicírculo.

Algunos autores han destacado algunas ventajas que el aprendizaje cooperativo favorece en el aprendizaje:

- El aprendizaje observacional aumenta el rendimiento, debido a que mediante las intervenciones de los compañeros y las compañeras se proporcionan estrategias de aprendizaje, esquemas de autorregulación, actitudes y valores positivos (Bandura, 1986).
- Favorece la educación integral, fomenta la socialización, facilita los aprendizajes significativos, se adapta a los intereses y preferencias del alumnado, educa para la vida en comunidad, promueve la corresponsabilidad, potencia la autoestima, favorece la integración positiva, cohesiona e integra (Boque et al. 2005).
- El desarrollo social, ello se debe a la mayor proximidad física, al tiempo de contacto entre ellos y a la facilidad de identificación con un

igual que tiene experiencias, necesidades y canales de comunicación. Estas virtudes se incrementan cuando el estudiante se encuentra desintegrado (Cerezo Ramírez, 2006).

- Mejora el rendimiento y la motivación por el aprendizaje, desarrolla el sentido de la responsabilidad social y la capacidad de cooperación, y mejora las relaciones entre los estudiantes disminuyendo los prejuicios étnicos (Díaz-Aguado, 2005).
- Promueve un mayor empeño, genera relaciones más positivas entre el alumnado y favorece una mejor adaptación psicológica e incrementa el autoestima y la capacidad social (Johnson y Johnson, 2002).

Estas aportaciones se deben tomar en cuenta en las sesiones de aprendizaje cooperativo para evaluar la eficacia durante el proceso de aplicación. Al considerar estas ventajas se enfatiza la idea que el aprendizaje cooperativo estimula los niveles de rendimiento, incrementa las oportunidades de atención individualizada, así como los estudiantes de niveles más desarrollados obtienen ventajas significativas en la oportunidad de enseñar, que es una de las mejores formas de aprender.

El aprendizaje cooperativo es de gran eficacia para incrementar el aprendizaje, la motivación y la integración del grupo. Los docentes tienen la oportunidad de reflexionar que al enseñar se proporciona un contexto muy adecuado para aprender.

Para que el aprendizaje cooperativo proporcione las condiciones cognitivas es fundamental que se den ciertas motivaciones e interacciones académicas.

Díaz-Aguado (2005) expone cuatro cambios necesarios, en la relación de la enseñanza-aprendizaje, para llevar a cabo el aprendizaje cooperativo:

- *En relación con el profesorado.* Ayudar a distribuir el protagonismo entre todo el grupo y a desarrollar un vínculo de calidad con la clase. De tal modo disminuye el comportamiento disruptivo, el cual el

alumnado utiliza para obtener el protagonismo que no logra de otra manera.

- *En las relaciones entre iguales.* Generar una interdependencia positiva, para incrementar la valoración del aprendizaje y la ayuda.
- *En la motivación por el aprendizaje y el rendimiento.* Como consecuencia de los puntos anteriores se produce un incremento de la motivación de eficacia y de la energía necesaria para el aprendizaje del alumnado.
- *En relación con las tareas.* Al compartir las tareas en un ambiente social más significativo se incrementa la comprensión global.

En el contexto cooperativo los escolares trabajan en pequeños grupos para alcanzar metas de aprendizaje compartidas. Tienen que aprender lo que se les indica y asegurarse de que los miembros de su equipo también lo hagan.

5.3.2. *La aplicación del aprendizaje cooperativo.*

Antes de utilizar el aprendizaje cooperativo puede resultar conveniente saber cómo son los modelos más evaluados y sus resultados. Díaz- Aguado (2005) menciona los principales modelos:

- *Equipos cooperativos y juegos de torneo.* Los estudiantes son asignados a equipos heterogéneos, con el propósito de enseñar a sus miembros y asegurarse que todos están preparados para el torneo. Cada estudiante compite con compañeros y compañeras de su mismo nivel de rendimiento, representando al equipo que le ha entrenado. Las puntuaciones obtenidas por cada integrante se suman a la puntuación del equipo, la cual está registrada en un marcador.
- *Equipos cooperativos y divisiones de rendimiento.* Se sustituye a los torneos por exámenes o actividades de realización individual que el profesorado que evalúa en relación a grupos de nivel homogéneo, a esta técnica se le puede añadir una comparación del rendimiento

alcanzado por la prueba de cada escolar con la evaluación anterior y cuando un integrante mejora consigue más puntos para el equipo.

- *Equipo cooperativo e individualización asistida.* Combina el aprendizaje cooperativo con la instrucción personalizada, con el fin de adaptar el aprendizaje a niveles de rendimiento muy heterogéneos. Los niños y las niñas dividen sus equipos en parejas y realizan actividades, cuando terminan se las pasan a los demás integrantes del equipo, por sí es necesario corregirlas mutuamente, después las entregan a un estudiante monitor para supervisarla y la puntuación del equipo depende de las pruebas que realiza.
- *Rompecabezas o Puzzles.* Los niños y las niñas se integran en equipos heterogéneos, el material es dividido entre los miembros y cada uno estudia su sección en “Grupos de expertos”, es decir, con miembros de otros equipos que tienen las mismas secciones. Posteriormente se integra el equipo y cada miembro aporta el trabajo realizado. Finalmente el equipo es evaluado sobre todo el material y también de manera personal. Se podría variar sumando las puntuaciones de cada evaluación de los integrantes para formar las evaluaciones de cada equipo.
- *Aprendiendo juntos.* El alumnado trabaja en grupos pequeños y heterogéneos, la tarea se plantea de forma que se haga necesaria la interdependencia, utilizando un material único, y se evalúa el producto del grupo de acuerdo a criterios planteados. Se recompensa al equipo que mejor realizó la actividad.
- *Investigación de grupo.* Se distribuye a los niños y a las niñas por equipos de su preferencia, eligen un tema del programa, distribuyen las tareas específicas para desarrollarlo y realizar un informe final, el docente asesora en la elaboración y finalmente, tanto los estudiantes como el profesorado, evalúan el producto de cada grupo.

La aplicación del aprendizaje cooperativo varía en función de los procedimientos, del contexto y de los objetivos. Gran parte de la eficacia depende de los objetivos que se pretenden alcanzar, de las características del alumnado (edad, motivación, autonomía para trabajar, etc.) y de las condiciones educativas que rodean a la aplicación (tarea, homogeneidad en función de la heterogeneidad del grupo, etc.).

Díaz Aguado (2005) plantea algunas condiciones básicas del aprendizaje cooperativo:

- *Definición de objetivos específicos.* El profesorado debe definir con claridad y precisión qué resultados espera con la actividad del aprendizaje cooperativo.
- *Aprobación de los objetivos de la tarea por los estudiantes.* La eficacia del trabajo depende de que todos sus integrantes trabajen para conseguir las metas.
- *El docente debe dar instrucciones o pautas suficientes para la realización de la tarea.* Para que los grupos puedan complementarla.
- *Grupos heterogéneos.* El criterio de composición de los grupos debe ser el de máxima heterogeneidad en rendimiento-nivel de razonamiento, etnia, género y nivel de integración en el aula.
- *Igualdad de oportunidades para el éxito.* Los estudiantes deben percibir la igualdad y saber que la pertenencia a su grupo no tiene ninguna desventaja académica respecto a otros grupos.
- *Interdependencia positiva.* Los niños y las niñas deben comprender que la única manera de avanzar, en el logro de las metas individuales es mediante las metas grupales, “Uno para todos y todos para uno” a través de objetivos comunes, recompensas, etc. Los integrantes de cada equipo deben tener muy claro que los esfuerzos de cada miembro no sólo beneficia a sí mismos sino a todo el grupo.
- *Interacción social estimulante.* En la que los integrantes del equipo se ayuden, animen y cada uno favorezca al aprendizaje del otro; a través

de las oportunidades para preguntar, explicar, analizar, modificar el aprendizaje y hacerlo más significativo. Se recomienda organizar el aula de manera que favorezca una interacción visual y verbal entre los miembros del grupo para facilitar la comunicación.

- *Aprendizaje de conductas, actitudes e interacciones sociales positivas.* Para conseguirlo se necesita aprender algunas habilidades: dirigirse en torno a objetivos compartidos, crear un clima armónico, resolver conflictos, expresar las críticas constructivamente, negociar, comprometerse etc. El profesorado debe describir y enseñar las conductas y actitudes esperadas, así como asignar los roles a cada integrante del grupo para que tomen conciencia de su necesidad y trabajen en su desarrollo.
- *Acceso a la información que deben aprender.* La actividad debe estar conectada con los objetivos-producto que se pretenden y con los elementos que se vayan a utilizar para evaluar el rendimiento.
- *Oportunidades para completar las tareas de procesamiento de la información requerida.* Cada escolar debe terminar las tareas asignadas de procesamiento de información relacionadas con los objetivos propuestos: comprender, aplicar, organizar, interpretar, etc.
- *Proveer el tiempo necesario para el aprendizaje.* Cada estudiante debe contar con el tiempo que permita desarrollar la tarea y las habilidades esperadas. Muchas de las ventajas académicas, en las actitudes y relaciones sociales, únicamente surgen o se mantienen a partir de más de cuatro semanas de trabajo cooperativo en los mismos grupos heterogéneos.
- *Responsabilidad individual.* Cada infante es responsable de hacer su trabajo dentro del equipo. Para favorecerlo es conveniente evaluar el aprendizaje de cada estudiante como integrante del grupo y de manera personal.
- *Reconocimiento público por el éxito académico del grupo.* Se sugiere proporcionar reconocimiento por el rendimiento grupal, de forma que

sea valorado por el alumnado y proporcionarlo en base a los avances y esfuerzos.

- *Reflexión y evaluación sobre el propio funcionamiento dentro de cada grupo.* Una vez concluida la tarea, cada equipo y cada estudiante debe dedicar tiempo a reflexionar acerca del trabajo realizado, en base a los siguientes aspectos:
 - Hasta dónde se han logrado las metas del equipo.
 - Cómo se han ayudado a comprender el contenido, los recursos y los procedimientos de las actividades.
 - Cómo han utilizado actitudes y conductas positivas para favorecer el rendimiento del grupo y de sus miembros.
 - Qué necesitan para conseguir que el grupo funcione mejor la próxima vez.

Los docentes que no cumplen con todas las condiciones mencionadas suelen tener más dificultades con el trabajo en equipo y menos ventajas académicas que los docentes que si las cumplen.

Lo fundamental en la estructura cooperativa es la interdependencia positiva, debido a que la única forma de alcanzar las metas personales es a través de las metas de equipo, lo que hace que los estudiantes valoren más el esfuerzo por aprender y el aprendizaje, incrementa la motivación y la ayuda.

Boqué et al. (2005) y Johnson y Johnson (2002) consideran otros elementos fundamentales que el docente debe comprender para gestionar con éxito el aprendizaje cooperativo:

- *Una interdependencia positiva.* Es la percepción por parte de los alumnos y las alumnas de que están vinculados de modo que ninguno puede tener éxito si no tienen éxito todos. Este elemento es el núcleo del aprendizaje cooperativo. El docente dispone de varios instrumentos para estructurar este aspecto:

- La meta del grupo.
 - Las recompensas conjuntas.
 - La división de recursos.
 - Los roles complementarios.
- *Responsabilidad individual.* El maestro o la maestra evalúan el desempeño de cada estudiante, comunica los resultados al grupo y al individuo. El grupo debe ser informado sobre quién necesita más ayuda y aliento, y también comprender que nadie debe aprovecharse del trabajo de los otros. El alumnado que aprende junto puede después desempeñarse mejor por separado. Los modos habituales de organizar este elemento son:
 - Examinar a cada estudiante por separado.
 - Elegir al azar el trabajo de un escolar para que represente a todo el grupo.
 - Pedir al alumnado que explique lo que ha aprendido de sus iguales.
 - *Interacción impulsora cara a cara.* El profesorado tiene que generar el máximo de oportunidades para que cada estudiante promueva los esfuerzos de aprendizaje de los otros. Cada estudiante puede ayudar a los otros miembros del equipo, enseñándoles a resolver problemas, examinando los conceptos en juego y compartiendo sus propios conocimientos. A medida que aumenta esta interacción también se incrementa la responsabilidad ante los iguales, la capacidad para influir sobre el razonamiento y las conclusiones de los otros, la ejemplificación de las conductas deseables, el respaldo social y las recompensas interpersonales. Este tipo de interacción tiene mayor éxito en grupos pequeños de entre dos y cuatro escolares.
 - *Habilidades sociales.* La capacidad para el liderazgo, la toma de decisiones, la generación de confianza, la comunicación y el manejo de conflictos deben enseñarse tan deliberada y detalladamente como las aptitudes académicas.

- *Evaluación grupal.* Permite que los estudiantes se concentren en el mantenimiento del equipo, ayuda al aprendizaje de las habilidades sociales y asegura que los miembros reciban retroalimentación sobre sus aportes. Las claves son que se le dedique tiempo suficiente que sea específica, se mantenga la participación del alumnado, éstos no olviden aplicar sus habilidades sociales y se comunique claramente el propósito de esta evaluación.

Para que funcione el aprendizaje cooperativo es necesario que los estudiantes realmente se identifiquen, se sientan parte del equipo, todos trabajen conjuntamente y los resultados beneficien a todos.

En los equipos de aprendizaje cooperativo debe distribuirse la diversidad tomando en cuenta los siguientes indicadores (Díaz-Aguado, 2005):

- *Género.* Incluir hombres y mujeres.
- *Grupo étnico o cultural.* Mezclando la diversidad que pueda existir en la clase.
- *Rendimiento en la materia.* Desde la que se lleva a cabo la actividad o rendimiento general.
- *Nivel de integración en la clase.* Puede otorgarse de acuerdo a la observación del docente o evaluarse a través de técnicas sociométricas.
- Si en los objetivos existen cambios de actitudes y educación en valores, hay que tomar en cuenta a la diversidad en estos aspectos para formar los grupos.

Una de las principales razones para considerar los criterios antes mencionados, es que de lo contrario se estaría fomentando y reforzando la segregación que de manera espontánea suele producirse en los estudiantes cuando se encuentran en contextos que deberían ser inclusivos.

Cerezo Ramírez (2001) propone algunas estrategias para el trabajo en grupo, se destacan las siguientes:

- *La enseñanza de habilidades sociales, técnicas para el control de la ira y terapia en grupo.*
- *Círculos de discusión o grupos de calidad (GC).* Son grupos entre cinco y doce personas que se reúnen semanalmente para identificar y debatir los problemas, y tratar de encontrar soluciones. Se puede usar el drama desde la exploración de experiencias personales a las motivacionales que llevan a un individuo a comportarse de determinada manera. Este recurso posibilita la conciencia social, la empatía, la posibilidad de comprender a los demás y permite que los estudiantes exploren sus sentimientos y emociones al escenificar los papeles de víctima, agresor o espectador. Estos grupos tratarán de encontrar soluciones mediante el siguiente proceso:
 - Identificación del problema.
 - Análisis del problema.
 - Planteamiento de soluciones.
 - Presentación de soluciones a la dirección.
 - Revisión de soluciones.
- *El drama y el role-play.* Ayudan a los estudiantes a explorar el problema de agresión de un modo intencionado. Pudiendo examinar así:
 - Experiencias personales.
 - Motivación del agresor.
 - Consecuencias de la conducta violenta.
 - El efecto de la violencia en la familia, en el propio agresor y en el profesorado.
 - Formas de detener la conducta violenta.
- *Actividades de discusión a través de textos.* La literatura ofrece muchas experiencias y emociones que, si son utilizadas con sentido e imaginación, pueden conservar su atractivo para plantear a la gente

aspectos de las actitudes y valores de la sociedad, y facilitan el intercambio de las ideas y el debate.

La calidad de la enseñanza, con cualquier método, depende de las relaciones que se establecen entre el profesorado y el alumnado. Los mejores docentes generan confianza, transmiten el deseo de aprender y el significado del aprendizaje; con lo que favorecen la capacidad de seguir aprendiendo. En cambio, los peores educadores discriminan negativamente y humillan. En los dos casos, en la calidad de la enseñanza influye la adaptación a la diversidad del alumnado, la capacidad para lograr que el alumnado que aprende pueda apropiarse de los objetivos, los contenidos y las habilidades objeto de la enseñanza.

Se observa la manera en que los procesos de discriminación están relacionados con las habilidades sociales que los estudiantes desarrollaron en su ámbito familiar y con algunas características de la escuela tradicional orientada en función a la homogeneidad del alumnado que conceptualiza a la diversidad y a la discrepancia como problemas y fracasos de los infantes. Lo que puede demostrar que el fracaso escolar es producido por el propio sistema escolar. Para superar la enseñanza tradicional es conveniente cambiar la forma de enseñar, haciendo de la diversidad una fuente de desarrollo y progreso, así mismo se deben cambiar las formas de control hacia acuerdos más democráticos.

Los docentes deben aplicar en sus estudiantes el efecto “Pigmalión”, teniendo expectativas positivas de los estudiantes y ajustándose a las características de los infantes, permitiendo adaptar la enseñanza a estos atributos y evitar un trato discriminatorio, basado en impresiones negativas de algunos de sus escolares que pueden ser originadas principalmente por la clase social, el grupo étnico y la conducta del estudiante en clase.

El protagonismo en el aula suele otorgarse a los niños y a las niñas de expectativas positivas, por lo que resultan ser muy desiguales las oportunidades para responder en público y participar en las discusiones, Díaz-Aguado (2005, p. 101) menciona algunos ejemplos de la discriminación escolar del profesorado:

En las clases escolares suele haber un grupo reducido de alumnos brillantes y otro de estudiantes lentos, por lo que los profesores discriminatorios suelen colocar a los alumnos sobresalientes en lugares preferentes y a los alumnos de bajas expectativas en zonas marginales, también comenta que las preguntas más difíciles son dirigidas a los alumnos con altas expectativas, además les dan más tiempo para contestarles y en función de las respuestas el docente proporciona éxito a los alumnos brillantes y critica a los estudiantes de bajas expectativas y el control del aula lo lleva a cabo de la misma manera.

Esta diferencia es uno de los antecedentes de las desigualdades que existen en la sociedad, así como uno de los factores que produce el comportamiento disruptivo de los niños y las niñas que no pueden obtener protagonismo de otra manera, debido a que los escolares perciben el tratamiento diferencial que el docente dirige hacia ellos, de alto y bajo rendimiento en función de la edad y en la forma de procesar esta información. Los estudiantes de infantil perciben estas desigualdades como los infantes que no quiere el profesorado o los estudiantes a los que más les llaman la atención o los castigan.

Las maestras y los maestros proactivos transmiten expectativas positivas, flexibles y precisas que utilizan para individualizar la enseñanza y hacerla más efectiva. Logran que los estudiantes participen en la clase y utilizan recursos eficaces para adaptarse a la diversidad, otorgando igualdad de oportunidades para compensar las discriminaciones anteriores, su papel es tratar de adecuarse al nivel de cada estudiante asegurando su progreso, se consideran responsables de los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje y disponen de una diversidad de recursos que les permiten adaptar la enseñanza a todos los estudiantes.

Johnson y Johnson (2002, p. 41) plantean la importancia del ambiente escolar en el funcionamiento de los programas cooperativos:

Los conflictos surgen en dos contextos posibles: el cooperativo y el competitivo. No tiene mucho sentido enseñar a los alumnos el manejo constructivo de los conflictos si la escuela está estructurada competitivamente. Los alumnos trabajan en un ambiente competitivo cuando rivalizan por recompensas escasas (por ejemplo, la atención de los maestros y las notas altas) y cada uno debe derrotar a los otros

para obtener lo que desea. Las recompensas sólo llegan a los pocos que se desempeñan del mejor modo.

Si el escenario escolar es competitivo a los estudiantes no les interesa mantener buenas relaciones, falta la comunicación y desconfían de sus compañeros y compañeras; debido a que sólo quieren ganar y alcanzar sus metas. Incluso algunos estudiantes incapaces de lograr su autoestima de manera positiva, buscarán su estatus por medio de una conducta antisocial. Por el contrario, si en la escuela se fomenta el ambiente cooperativo, el alumnado coopera, mantiene buenas relaciones, se comunica, confía en los demás y busca soluciones en beneficio de todos.

Las escuelas cooperativas tienen que trabajar en tres niveles: el aula, la escuela y el distrito o comunidad para que cada uno apoye y fortalezca a los otros, debido a que el aprendizaje cooperativo promueve un ambiente armónico, mejora el desempeño académico, incrementa las relaciones entre el alumnado, aumenta el autoestima y reduce los factores de riesgo que impulsan a los estudiantes a emplear la violencia y otras estrategias destructivas en el manejo de los conflictos.

Johnson y Johnson (2002, p. 50) expresa que la conducta de los seres humanos está más determinada por el contexto que por el individuo: “Los expertos en organizaciones nos recuerdan constantemente que la conducta está en un 85 por ciento determinada por la estructura organizacional y en un 15 por ciento por el individuo”.

Los estudiantes asilados están en más riesgo que los integrados, ya que el apoyo y las relaciones sociales pueden ayudar al individuo a analizar mejor las situaciones desde diferentes perspectivas, a enfrentar las consecuencias de sus actos, concebir más estrategias para tratar los conflictos y emprender soluciones positivas.

El aprendizaje cooperativo tiene beneficios muy positivos para los estudiantes, debido a que incrementa el rendimiento académico, el ambiente de trabajo y las relaciones sociales. Por eso, el profesorado debe organizar los equipos en función de los aspectos que quiera reforzar. Los programas cooperativos muy estructurados, que se siguen paso a paso, son muy fáciles

de trabajar pero difícil de adaptar. Sin embargo, los programas flexibles son difíciles de aprender a aplicar, pero una vez que el profesorado domina el método lo puede adaptar a cualquier actividad.

5.4. La literatura infantil como modelo de tratamiento de los conflictos.

La literatura infantil es uno de los ejes centrales del programa de intervención, porque se considera que a través de los cuentos se puede reducir la violencia y se pueden fomentar los valores democráticos en los estudiantes de educación infantil. En este tema se expone información detallada de las aportaciones positivas y negativas de la literatura y los cuentos en la formación de los niños y las niñas.

5.4.1. La literatura y la afectividad del infante.

La relación de la literatura con el desarrollo del ser humano constituye una trama vinculada al aprendizaje, la socialización y el desarrollo verbal, cognitivo y emocional. Todos estos aspectos son muy importantes en la evolución del infante.

La educación emocional encuentra en la literatura un aliado, ya que la narración literaria aborda simultáneamente los dos niveles de estructuración psíquica: lo intrasubjetivo y lo interpersonal.

Miretti y Actis (2009) categorizan la dimensión intrasubjetiva de la literatura:

- *Simbolización de instancias intrapsíquicas.* Las buenas narraciones infantiles tienen un desarrollo en el cual siempre están presentes los personajes, las barreras, obstáculos, recompensas y resultados. Con base a esta estructura narrativa se producen contradicciones y conflictos que resuenan en el mundo interno del individuo, estimulando su fantasía y permitiéndole colocar una imagen a lo que siente internamente como amenazante.

- *Neutralización de miedos y ansiedades.* Los conflictos del desarrollo afectivo del menor se manifiestan a través de sensaciones de miedo, de fobias, terrores nocturnos o presiones de cualquier tipo. También son frecuentes las pesadillas que muestran el carácter inexpresable de estos conflictos. La literatura infantil contiene elementos simbólicos que permiten al infante concretar estos temores a través de acciones y personajes, pudiendo elaborar sus conflictos de la misma manera que lo hace en el juego, simbolizando con procedimientos y desenlaces.
- *Formación de la novela familiar.* La novela familiar es el nombre que se le da en el psicoanálisis a la estructura evolutiva narrativa que el infante va construyendo imaginariamente, en la que organiza los sucesos de su historia personal permitiéndole incorporar un sentido del pasado, presente y futuro. Este sistema narrativo es esencial para organizar los ideales, los valores y los sentimientos de identidad, y la literatura con sus diversas propuestas les ofrecen nuevas alternativas que enriquecen las posibilidades que el niño y la niña tienen para construir su propia narración de vida.

Los cuentos favorecen la expresión de emociones, la resolución de conflictos y la noción espacial y temporal.

Respecto a las emociones abordadas en los cuentos Rodríguez Rodríguez Boggia (2008, p. 8) dice:

Es importante que utilicen los personajes para que expresen sus deseos, se identifiquen y proyecten. Ello los libera de angustias, tensiones. Progresivamente, comienzan a experimentar sentimientos varios y valores universales, tan importantes en la educación para la vida. Los cuentos les dan a los niños/as un marco de confianza, seguridad y autoestima.

Los personajes de los cuentos son esenciales para lograr que el infante se identifique con ellos y experimente diferentes emociones al escuchar, ver o leer el cuento.

La dimensión interpersonal de la narración promueve posibilidades relacionales, ya que a través de sus historias la persona se socializa y capta la vida del otro como equivalente a la suya. La literatura infantil trabaja con temas universales que trascienden la particularidad histórica y cultural inmediata, y toma valores éticos que pueden aplicarse a casi todas las sociedades (Miretti y Actis, 2009).

Las narraciones literarias permiten al infante incorporar todo un mundo de representaciones, estableciendo un puente entre su mundo interno y externo de la misma forma que lo hace el objeto, con diferencia que la literatura proporciona una mayor riqueza y complejidad simbólica.

El menor vive la narración como una posesión en la palabra y en la memoria, lo cual permite la construcción de un mundo propio, un universo personal que retiene en las palabras y que muchas veces constituye un vínculo, por eso es frecuente que los niños y las niñas demanden que les cuenten el cuento con las mismas palabras y el mismo tono que lo hicieron la primera vez.

La literatura le aporta al infante un ejercicio de autonomía, quizás el primero, en el sentido que le ofrece la posibilidad de construir una narración propia.

5.4.2. El concepto del infante en la literatura infantil clásica.

En épocas pasadas, la infancia era concebida como una etapa en que la pureza, la inocencia, la bondad, la ausencia de sentimientos agresivos y de sexualidad eran características esenciales que la pedagogía tenía el deber de preservar y cultivar.

Peñaranda et al. (2007, p. 188) define la literatura:

La literatura es el conjunto de manifestaciones y actividades que tienen como vehículo la palabra, pero con un toque artístico y creativo (intencionalidad). La intención es lo que le da a la palabra el valor creativo. En la literatura infantil, se añade a la definición que tiene como receptor al niño.

Los cuentos que comenzaron a tener una presencia importante en las aulas, debían mostrar al niño o a la niña en una realidad hecha a su medida. La literatura denominada infantil divulgaba historias que presentaban a este infante ideal, actuando en situaciones cotidianas; historias despojadas de conflictos y contradicciones, con una realidad lisa, armónica, donde supuestamente el infante debía verse reflejado y confirmado.

El prototipo del niño o la niña de los cuentos era un ser sin conflictos, sin angustias, sin desequilibrios, sin inquietudes violentas ni malestares internos que vivía en una realidad imaginaria.

En este tipo de cuentos la libre fantasía estaba erradicada a favor de una realidad de diseño. Todo funcionaba bien entre la realidad interna del infante y la realidad exterior, y los cuentos debían mostrar esta armonía y cumplir la función de educar, sin permitir que la mente y el alma del menor se desviarán por los senderos de la fantasía. Así se evitaba todo peligro de conexión con la parte oscura y poco descifrable de la condición humana.

Esta era la situación por los años cincuenta, pero aún en la actualidad esas ideas tienen presencia en algunos sectores de la sociedad, porque las transformaciones en el pensamiento y las creencias se operan muy lentamente, debido a que los seres son herederos de la cultura, que los ha constituido como personas.

En el siglo XX la psicogenética y la psicología han hecho variar de forma sustancial la manera de concebir al ser humano y a esa etapa temprana de su desarrollo. La epistemología genética y el psicoanálisis destacan la importancia que tiene la función simbólica para el conocimiento y el establecimiento de las relaciones con el medio físico y humano.

Algunos cuentos moralizadores y realistas siguen teniendo vigencia, que en algunos casos sustituyen el uso de los cuentos de hadas como una forma de conjurar los peligros que encierran con la vocación de librar a los infantes de los efectos devastadores y perniciosos de la fantasía.

5.4.3. Algunos aspectos negativos de las ilustraciones de los cuentos clásicos.

Los cuentos utilizan imágenes para que los niños y las niñas que no saben leer puedan interpretarlos o para que los infantes que saben leer puedan visualizar los sucesos y enriquecer la percepción de lo que se explica en el texto.

Actualmente la presencia de imágenes va en aumento, ya que la mayoría de los libros de la educación obligatoria en su contenido tienen una gran cantidad de imágenes para apoyar los contenidos. También los estudiantes están en contacto con los medios de comunicación como la televisión e internet, y su transmisión se basa en imágenes.

Obiols (1999) realizó un estudio denominado: “Ilustración y valores en la literatura”. Esta investigación surgió de la mirada insistente de algunos niños y niñas sobre algunos cuentos infantiles. En esa investigación la autora realiza un análisis descriptivo de más de ciento cuarenta y seis libros ilustrados de narrativa infantil publicados en España durante el siglo XX.

Obiols (1999) destaca la relación de los infantes y las imágenes, centrándose en los aspectos de denotación y connotación. En las ilustraciones 1 y 2 se muestran las imágenes del cuento Caperucita y Pulgarcito de Doré.

Ilustración 1. Caperucita.



Ilustración 2. Pulgarcito.



Se sintetiza el análisis de Obiols (1999) de las imágenes de los dos cuentos:

❖ *Caperucita de Doré en 1862.*

Se puede observar una niña, un lobo y una sábana; pero se puede connotar el miedo de la niña y la lujuria de la bestia.

❖ *Pulgarcito de Doré en 1862.* Se observa un homicidio involuntario que comete el ogro con sus propias hijas.

Las imágenes de los cuentos destacan el componente negativo inmerso en las mismas.

Con este estudio Obiols (1999, p. 9) concluye:

Niños y libros se encuentran. Y los primeros encuentran en los segundos una manera de ser, de trabajar, de luchar y de sobrevivir. Y, a veces, esta ventana ilustrada muestra algo bastante parecido a la realidad. Pero, en otras ocasiones, muestra una imagen distorsionada del mundo. Es una distorsión, en muchos casos, originada por la necesidad de crear un mundo ideal. Pero sean ventanas fieles o distorsionadas, todas son hijas de su época. Y por tanto, todas muestran lo que hay y lo que se quiere que haya, según los distintos momentos históricos.

Los cuentos y sus imágenes representan la sociedad o el ideal de sociedad que se espera. Por tanto, la elaboración de los cuentos va ligada a las características específicas de cada sociedad en un tiempo específico, ya

que se considera en la creación de los mismos sus necesidades, valores y cultura.

Antes de adquirir un cuento y proporcionarlo a los pequeños, se deben tener en cuenta las consideraciones antes mencionadas para evitar que las buenas intenciones de los adultos generen problemas o consecuencias negativas en los infantes. La literatura infantil debe ser leída y analizada previamente antes de narrársela o dársela a los menores.

5.4.4. Las aportaciones de los cuentos de hadas al desarrollo infantil.

No todo fue prohibición en la literatura fantástica, también se pensó en una solución que diera satisfacción a los niños y a las niñas, a quienes les encantaba escuchar estos cuentos, al mismo tiempo que no perjudicaran su mente y su alma infantil.

Con este propósito se realizaron transformaciones en los textos, eliminando las escenas agresivas, sexuales y violentas que le otorgaban al relato un matiz moral e instructivo, algo como vetar la palabra, lo que destruía al cuento y lo volvía mediocre desde el punto de vista ético y estético.

Algunos cuentos pueden ser adaptados en un sentido lingüístico, es decir, modificados en su sintaxis o vocabulario con el propósito de ser accesibles a la comprensión del infante, pero hay que estar vigilantes para que dichas adaptaciones no tengan un carácter de censura moral o ética que despoje a la historia de su verdadero significado.

Bettelheim (citado en Mirretti y Actis 2009, p. 1), en su obra llamada "Psicoanálisis de los cuentos de hadas" menciona:

Si se le niega el acceso a los cuentos, que le comunican implícitamente que otros tienen también las mismas fantasías, el niño termina teniendo la sensación que es el único que imagina tales cosas. Consecuencia de ello es que el pequeño teme por sus propias fantasías. Por otra parte, el saber que otros comparten nuestros propios pensamientos nos hace sentir que formamos parte de la humanidad y aleja el temor de que las ideas destructivas nos hacen diferentes a los demás.

Los cuentos de hadas ofrecen al infante la posibilidad de solventar muchas de las dificultades que se le presentan entre su mundo interior y de la realidad que le resulta adversa. Muchos cuentos de hadas terminan con la frase: ¡Y vivieron muy felices para siempre! Esta frase encierra la certeza que el infante anhela sentir, que los personajes se reencuentran después de haber experimentado un conjunto de dificultades, viven juntos una vida feliz y para toda la vida.

Los cuentos también transmiten a los menores que la vida está llena de dificultades y que luchar contra ellas es inevitable a la vez que positivo, el éxito depende en gran medida del esfuerzo y el empeño que propongan en solucionarlas.

A veces los cuentos transmiten sentimientos muy tristes, sin embargo apasionan a los estudiantes, no sólo por el valor literario que tienen y que los escolares saben disfrutar con deleite, sino porque a pesar de los problemas que tienen que enfrentar sus personajes, sus historias tienen un final feliz.

Rodríguez Boggia (2008, p. 1) menciona: “Los cuentos les permiten a los niños/as utilizar la imaginación. Ésta funciona como cimiento del pensamiento y del lenguaje y reacciona estimulando la creatividad, proyectándolos en el futuro y dando la posibilidad de revivir el pasado”. El autor destaca que los cuentos infantiles estimulan la creatividad y la solución de conflictos.

La tesis de Obiols (1999, p. 6) partía de la pregunta: ¿Qué ven los niños en las ilustraciones de literatura infantil? y la respuesta se estructuró en tres apartados:

- Una crónica del siglo XX o la vida misma.
- Un mundo ideal o la vida bella.
- Niños modélicos o modelos de niños.
- Unas caperucitas buenas, bellas e ingenuas.

La ilustración actúa como crónica de lo que ha variado y lo que no se ha modificado en el transcurso de los años. Estos apartados destacan el papel: receptor, sumiso e ingenuo; asignado al infante en algunos cuentos, dependiendo al tiempo de su creación.

Peñaranda et al. (2007) también destaca algunas características positivas de los cuentos:

- Ofrecen una visión animista del mundo. Si el pensamiento del infante no distingue entre mundo interior y exterior, no es de extrañar que el niño y la niña se encuentren entre los cuentos de hadas como en su propia casa.
- Los cuentos expresan problemas existenciales típicos de los niños y de las niñas. Por esta razón tienen tanto éxito entre los infantes: por una parte se refieren a su problemática más profunda y por otra ofrecen ejemplos de soluciones para las dificultades.
- A través del cuento, gracias a la entonación y al gesto, el infante empieza a reconocer la estructura de la lengua, a reconocer el cambio de significado que tienen las palabras según la entonación y sentimientos que expresen, el sentido de las pausas, la diferencia entre el relato de la acción y el diálogo de los personajes.
- El cuento utiliza una serie de recursos expresivos y plásticos que ayudan al infante a la comprensión del texto, al tiempo que potencian en él una serie de habilidades necesarias para el uso de la lengua escrita.

Los cuentos proporcionan un mundo general y cercano al infante, mostrando conflictos similares a los de los niños y las niñas y posibles soluciones, amplían el vocabulario, perciben el uso de la lengua y el cambio del significado en las palabras dependiendo de su entonación, y propician el uso de la lengua escrita.

Flores Ramos (2005, p. 138) menciona como ejemplo el cuento de los tres cerditos y expresa al respecto:

El niño, identificándose con cada uno de los tres cerditos, aprende, sin tener conciencia de ello, que las personas evolucionan, y que el crecimiento tiene grandes ventajas, ya que el tercero de ellos, que es representado gráficamente como el mayor y el más grande, es quien finalmente vence al enemigo, combinando el esfuerzo del trabajo, la inteligencia y la planificación racional.

Esto se deja ver en la conducta del tercer cerdito, quien se toma el tiempo suficiente para construir una casa de ladrillos y se levanta muy temprano para evitar al lobo, mientras sus hermanos prefieren jugar y disfrutar de lo inmediato construyendo casas poco sólidas sin prever las consecuencias de sus actos.

Al utilizar los cuentos en edades tempranas es conveniente seleccionar o elaborar materiales adecuados, en los que se representen los conflictos en un nivel de desarrollo ligeramente próximo al actual, así como diseñar y aplicar procedimientos de dramatización de conflictos socio-morales que permitan activar la empatía y el proceso de adopción de las perspectivas.

En el artículo: “La expresión narrativa” (García, 2007), se menciona que un elemento de gran relevancia para promover el desarrollo mental en el infante es el recurso de estimular la capacidad narrativa. Muchos de los problemas que los menores y sus familias presentan cotidianamente, en muchos casos son resueltos mediante el recurso de la expresión narrativa, la cual se centra en la idea de relatar historias acerca de la gente y los problemas a los que ésta se enfrenta.

El estudiante por medio del recurso narrativo descubre la manera de poder explicar, analizar y ensayar diversas perspectivas de las angustias, los deseos y las frustraciones que vive, lo que además del juego le brinda un camino más para su mejor desarrollo y adaptación social.

El proceso de externalización le permite al infante concebir los problemas como algo fuera de él y comienza a entender que la mejor manera de resolverlos es socializarlos al relatarlos a otras personas.

En la educación infantil el profesorado puede utilizar la literatura infantil de las siguientes maneras (García, 2007):

- Relatar un cuento de manera intencionalmente equivocada para ver si los niños y las niñas detectan alteraciones (escucha activa).
- Cambiar el final del cuento.
- Cambiar las secuencias de las acciones.
- Conversar y preguntar acerca de aspectos importantes del cuento.
- Realización de marionetas relacionadas con el cuento.
- Reelaboración del cuento por parte del alumnado.
- Traducción del cuento a la forma de un juego simbólico.

Existen algunos cuentos clásicos que los infantes ya han escuchado muchas veces, que aunque les gusten pueden perder el interés por ya saber la secuencias de acontecimientos y el desenlace. Una manera para motivar a los estudiantes a escucharlos es cambiar algunas partes o personajes del cuento, eso los mantendrá interesados al tratar de identificar las diferencias.

Los cuentos y los relatos ayudan a los pequeños en su maduración, despiertan el ingenio, favorecen la adquisición del lenguaje hablado, pasándolo de una expresión construida a partir de un habla interna y transformándola en un habla externa socializada. Al mismo tiempo el infante logra construir un lenguaje verdaderamente personal propio, lo que conduce a la estructuración más avanzada de funciones mentales como la percepción, la memoria, la abstracción y la atención; elementos que Vigotski ha llamado funciones psíquicas superiores.

Para incrementar la eficacia de la discusión y la representación de conflictos socio-emocionales a un nivel máximo se sugiere emplear problemas próximos a los que viven los estudiantes, pero aparentemente muy lejanos, de esta forma los estudiantes son quienes establecen la conexión.

A través de los cuentos infantiles se logra (Miretti y Actis, 2009):

- Facilitar su asimilación, al transformar los conceptos abstractos y complejos en información fácil de comprender y de relacionar con su experiencia.
- Favorecer el recuerdo de la información, al ser procesada a un nivel más profundo.
- Estimular la vivencia emocional de las situaciones representadas, con lo que se logra desarrollar o transformar determinadas emociones.
- Evitar definir literalmente el conflicto que vive el alumnado y los riesgos que llevaría.

Proporcionar un contexto protegido para abordar el conflicto y ensayar posibles soluciones con el distanciamiento de las situaciones simuladas y sin las consecuencias de su tratamiento real. Se evitan las emociones negativas como la ansiedad y el miedo. Al observar un final feliz a los conflictos se transmite que hay posibles soluciones positivas.

5.4.5. La literatura contemporánea para niños y niñas.

Es difícil conseguir un buen libro. Se tiene que dedicar bastante tiempo a investigar y seleccionar las fuentes literarias para proveer la biblioteca del aula o del centro con ejemplares que cumplan la función de desarrollar la imaginación, tramitar los conflictos emocionales y alimentar el sentido estético del lector.

No se debe ver a la infancia como un periodo de tiempo a la espera de ser mayor, sino como los años que forman las bases del carácter, ese conjunto de valores que componen una personalidad entera y que preparan al menor para enfrentarse a su propio desarrollo. Un buen cuento, desde el punto de vista narrativo y literario, ofrece siempre la posibilidad de trabajar algún aspecto importante que aporte al desarrollo del niño y la niña.

Escuchar cuentos es quizá la acción más positiva para formar a los infantes en la lectura, su beneficio práctico no se compara a la atracción y gozo que se engendra entre los infantes y los mayores.

El docente es también un mediador entre la palabra y el alumnado, tanto cuando les lee como cuando los prepara para que sean capaces de buscar y encontrar lo que les gusta de manera autónoma. Por eso es importante que desde pequeños los niños y las niñas puedan entrar en contacto con variedad de temas y estilos que ofrezcan una visión amplia de la realidad, y les proporcione elementos para la reflexión.

El cuento facilita la comunicación. Da fe del interés por entrar en contacto con la sociedad para adoptar de ella y trasladarle de manera placentera expectativas, discernimientos, fábulas y leyendas que forman parte del acervo cultural.

5.5. La solución de conflictos sin violencia como eje vertebrador del programa.

En muchas ocasiones, los adultos se olvidan fácilmente cómo aprendían cuando eran pequeños. Las recomendaciones parecían muy sencillas en teoría, pero eran difíciles de llevar a la práctica cuando tenían que enfrentarse a las agresiones de los compañeros y las compañeras.

Aprender a hacer lo correcto no es sencillo como en ocasiones se quiere hacer creer. La teoría la saben muy bien los niños y las niñas, pero aplicarla es difícil. Los infantes necesitan más apoyo de los adultos, requieren practicar, aprender a tomar decisiones y a experimentar consecuencias.

El ambiente de la infancia temprana proporciona a los infantes muchas oportunidades de aprender las habilidades necesarias para interactuar competentemente con otros niños y niñas. Además de las habilidades sociales los pequeños necesitan aprender habilidades que les permitan resolver los conflictos eficazmente y de manera no violenta.

Los conflictos sociales ocurren cuando una persona impide, contradice u obstaculiza lo que otra persona hace. Las habilidades necesarias para manejar los conflictos sociales con éxito generalmente son llamadas habilidades en resolución de conflictos. Normalmente los infantes desarrollan estas habilidades principalmente observando e interactuando con sus iguales. El profesorado puede estimular el desarrollo de estas habilidades enseñándolas directamente a los estudiantes, demostrándolas, modelando su uso eficaz y guiando a los escolares en sus interacciones con sus pares.

Muchas de las agresiones de los menores con sus iguales se deben a la falta de habilidades básicas para resolver problemas sociales y de manera no violenta.

Los niños y las niñas con habilidades para resolver problemas bien desarrolladas son menos propensos a recurrir a la agresión para resolver sus conflictos sociales. También están mejor preparados para lograr sus metas, negociar soluciones mutuamente beneficiosas y evitar volverse víctimas de la agresión de otras personas.

En este apartado se plantean algunas estrategias y procedimientos específicos para que los niños y las niñas en edades de tres a seis años aprendan a tratar los conflictos sin violencia.

5.5.1. La importancia de las relaciones con los iguales en el desarrollo de las habilidades sociales.

Mediante las relaciones con sus iguales, los niños y las niñas aprenden muchas habilidades sociales importantes. En todo el mundo los bebés y los infantes muy pequeños frecuentemente interactúan más con adultos que con sus pares. Sin embargo, a medida que transcurre la infancia sus interacciones con los iguales normalmente se incrementan en frecuencia, complejidad e importancia para el desarrollo de las habilidades sociales.

Principalmente a través de las interacciones con los iguales y de las observaciones, los niños y las niñas aprenden las habilidades sociales relacionadas con la resolución de conflictos, la asertividad, los valores, etc.

Las relaciones de los infantes con los adultos son fundamentalmente diferentes de sus relaciones con los iguales, ya que la relación adulto-infante involucra grandes diferencias en estatus, poder, perspectiva y motivación.

Frecuentemente los adultos regulan las interacciones con el fin de evitar los conflictos sociales. Los pequeños reaccionan hacia los adultos de manera muy diferente a como lo hacen hacia sus pares. Si el alumnado se siente frustrado o enfadado con un docente probablemente use respuestas de adaptación pasivas. Por el contrario, si el estudiante está enfadado con otro escolar puede que utilice cualquier tipo de agresión directa o indirecta.

Las interacciones de los niños y las niñas con sus pares representan una oportunidad única de aprendizaje, debido a que muchas habilidades sociales recíprocas se desarrollan principalmente a través de las interacciones con los iguales sociales. Generalmente los pequeños muestran más respuestas activas para resolver problemas con sus iguales que con los adultos, porque sus pares los involucran en niveles similares de estatus, poder, tamaño y destrezas sociales.

Las interacciones con los pares también les proporcionan retos directos al pensamiento egocéntrico que a menudo guían las acciones de los infantes. Los problemas que surgen cuando el alumnado igualmente egocéntrico interactúa, tiende a hacer que los estudiantes consideren la perspectiva de los demás. Al ser capaces de asumir la perspectiva de los otros se desarrolla la empatía, una habilidad que ayuda a los infantes a inhibir sus reacciones agresivas.

Un niño o una niña que carece de habilidades sociales están en gran desventaja. Los estudiantes con habilidades sociales deficientemente desarrolladas tienden a ser disociadores sociales cuando se sienten estresados y generalmente no son capaces de manejar eficazmente sus propios sentimientos y demandas, ni la de los otros infantes.

Ayudar al alumnado a desarrollar sus destrezas sociales reduce la agresión grupal, debido a que los estudiantes con habilidades sociales están mejor preparados para lograr sus metas de manera pacífica y para enfrentarse a la frustración en formas directas y activas que minimizan conflictos o daños mayores en sus relaciones sociales.

Los escolares con destrezas sociales bien desarrolladas tienden a tener más interacciones sociales positivas con sus iguales. Este alumnado tiene menos probabilidades de ser el blanco de la agresión, del rechazo social y de la victimización por parte de sus iguales.

Los pequeños aprenden de las interacciones con sus pares y de su observación de éstos con o sin la intervención del profesorado. Algunos infantes aprenden patrones de conducta que contribuyen a la agresión, a la victimización o al apoyo de la agresión de parte de los espectadores. Los patrones de conducta agresivos o que promueven la violencia pueden interferir con el aprendizaje posterior de conductas sociales más efectivas.

Los niños y las niñas con habilidades sociales desarrolladas a menudo prefieren jugar juntos y evitar a iguales de juegos con habilidades sociales precarias, estos estudiantes menos adaptados pueden tener insuficientes oportunidades de aprender de las interacciones con pares socialmente experimentados.

Instruir al alumnado en habilidades sociales específicas les proporciona las herramientas que necesitan para enfrentar situaciones de conflicto que pueden provocar agresión. Mientras más diversas, sofisticadas y asertivas sean las habilidades sociales de los infantes, más libertad tendrán para escoger una respuesta apropiada en una variedad de ambientes sociales. La reducción de la agresión en los niños y en las niñas generalmente es un efecto colateral de los programas diseñados para enseñar las habilidades de solución de conflictos y prevenir la violencia.

5.5.2. El tratamiento de los conflictos en los infantes.

La sociedad, la familia y la escuela son sistemas que están en permanente interacción comunicativa y lo que sucede en un ámbito repercute en el otro. La voluntad de un docente o de un centro no son suficientes para afrontar la educación de la convivencia. Hace falta un proyecto de centro sobre la base de criterios y valores compartidos para evitar faltas de coherencia y de continuidad entre los diversos ámbitos en los que se desenvuelve el alumnado.

Generalmente los Sistemas Educativos dirigen la educación hacia el desarrollo del intelecto y descuidan otras dimensiones importantes como el cuerpo y los sentimientos. La educación emocional de los niños y las niñas no constituye una preocupación relevante con respecto a la formación intelectual. De la interrelación entre el cuerpo y la emoción Wallon (2004, p. 52) aporta: “Los sentimientos tienen la última palabra en lo que se refiere a la manera en que el resto del cerebro y la cognición se ocupan de sus asuntos”.

Las emociones, los pensamientos y el contenido de los mismos tienen una repercusión personal, ya que su acción no opera sólo en el cerebro, sino que se transmite a los diferentes órganos del cuerpo a través del sistema nervioso. Es necesario que el profesorado adquiriera una conciencia acerca de que atender al desarrollo emocional de los estudiantes, implica trabajar en conjunto con todo el colectivo escolar en el abordaje de los conflictos relacionales, al tiempo que se construyen las bases para el desarrollo de su personalidad.

No es suficiente la determinación de los educadores si no se sienten apoyados por el colectivo que respalda y estimula su labor. Los objetivos planteados para una formación cívica no deben estar en conflicto con una práctica docente que promueva conductas contrarias a los valores en los que se pretende formar.

En la formación de los estudiantes también influye el tipo de relación y de comunicación que se establece entre los adultos en el espacio escolar y

es más determinante que los sermones morales que carecen de eficacia pedagógica.

Es necesario que el profesorado pueda diferenciar el conflicto normal de desarrollo de un síntoma. Un síntoma es un símbolo problemático porque expresa un contenido reprimido por el niño o la niña que no pueden expresar de manera directa. La conciencia rechaza algún deseo y lo expresa a través de un símbolo que la persona desconoce.

El docente o el especialista también lo desconocen porque sólo perciben la parte visible, conductas, de una estructura que no se ve y que es la que lo produce. Las metodologías en modificación de la conducta tratan de eliminar el síntoma o la conducta, pero sin modificar la parte de la estructura que es la que la genera; es decir, no se trata de eliminar el deseo sino procurar que se satisfaga de otra manera, no a través de un síntoma.

Los educadores deben facilitar a los infantes las condiciones idóneas para que sus deseos y anhelos se articulen entre las diferentes estructuras del aparato psíquico entre los elementos conscientes e inconscientes, de tal manera que esos conflictos y la solución de los mismos promuevan el desarrollo de una personalidad madura.

Las conductas conflictivas de los niños y las niñas tienen un significado de algo que está sucediendo en su interior y que ellos desconocen, además promueven el desarrollo. El docente al identificar esas conductas y sus posibles causas debe facilitar las condiciones para que el alumnado pueda solucionar sus conflictos en un ambiente de estabilidad, seguridad, cariño y confianza.

Flores Ramos (2005, p. 38) aporta algunas condiciones que promueven la resolución positiva de los conflictos:

Crear las condiciones para que el niño pueda resolver adecuadamente sus conflictos intrapsíquicos significa, en primer lugar, tomar conciencia de que cada uno posee una manera particular de procesar sus experiencias, una forma singular de metabolizar los contenidos de su mundo interno, lo que no permite en ningún caso, aplicar conocimientos homogéneos que sean adecuados y eficaces, para todos en todo momento.

La autora destaca que las técnicas de modificación de conducta deben ser individuales, ajustadas a las necesidades y particularidades de cada individuo.

A edades tempranas, la forma de expresión verbal de los infantes es escasa e insuficiente para poder realizar una explicación de lo que le ocurre a través del lenguaje, pero tienen otras formas de expresión privilegiadas que son el juego simbólico y el dibujo.

El conflicto interpersonal es un hecho que ocurre entre dos o más personas que actúan para conseguir objetivos o metas que les resultan incompatibles. La vida en sociedad es generadora de conflictos porque la naturaleza humana es conflictiva y compleja.

No se debe considerar al conflicto como algo malo sino como algo natural donde la calidad de la comunicación opera como regulador. El conflicto es una condición para la construcción de una vida armónica y una convivencia pacífica. Por lo que se debe adoptar una posición realista y constructiva que lo convierta en una oportunidad de cambio y adquisición de nuevos aprendizajes.

Según Jares (2001, p. 88) el conflicto abordado positivamente promueve el análisis y la reflexión:

El conflicto no solo se ve como algo natural, inherente a todo tipo de organizaciones y a la vida misma, sino que además se configura como un elemento necesario para el cambio organizativo y, en consecuencia, como un instrumento esencial para la transformación de las estructuras educativas.

El aprendizaje del infante se produce generalmente en el marco de interacción con los adultos. Sin embargo, es la interacción con los otros estudiantes la que le proporcionan, dada la natural existencia de conflictos interpersonales, mayores ocasiones para desarrollar actitudes de cooperación, tolerancia y de apertura a los demás mediante el diálogo y la aceptación de las posiciones ajenas.

El estilo de un adulto significativo: el padre, la madre, el docente; para relacionarse con otras personas les enseñan a los menores cómo manejar los conflictos. Los infantes que están más expuestos a modelos negativos y técnicas de disciplina agresivas, en vez de la resolución de los problemas mediante el diálogo, tienen más probabilidad de reaccionar y responder agresivamente ante los problemas obstaculizando las habilidades sociales. Cuando los adultos no permiten ni toleran las conductas inadecuadas de los infantes, reducen las posibilidades de que éstos sean rechazados por sus compañeros y compañeras.

La sociedad debe favorecer un ambiente unificado, coherente y positivo de disciplina. En este sentido la escuela proporciona a los infantes las mejores oportunidades de adaptación al ambiente mediante el diálogo o la negociación permanente y les hace sentir a los estudiantes la función que tienen de los valores en la convivencia del grupo.

El desarrollo del ser humano se va construyendo en base a un proceso de relaciones recíprocas entre el sujeto y su contexto marcado por dificultades, cuya superación genera la adquisición de nuevos aprendizajes y la adaptación al medio social. El profesorado debe estar atento a los conflictos que se dan en el transcurso del desarrollo de los estudiantes, partiendo de su nivel evolutivo para proporcionarles las condiciones más adecuadas para que superen los conflictos y sus dificultades.

Flores Ramos (2005, p. 47) menciona: “Nuestra estructura de lenguaje y del pensamiento nos refiere a captar la realidad de una determinada manera y a organizar el contenido del lenguaje de los otros con acuerdo a nuestro campo de significaciones”.

En ocasiones los conflictos provienen de las dificultades de percepción o de la inadaptación de algunos infantes que les resulta difícil incorporarse a la vida social. Peñaranda, D. et al. (2007, p. 104) dice: “Los principales conflictos en la educación infantil son la agresión, el aislamiento y las conductas celopáticas”.

También los conflictos están relacionados con la falta de diálogo y porque los niños y las niñas a estas edades actúan de manera impulsiva. A los estudiantes les cuesta utilizar la palabra y se comunican muchas veces, a través del contacto físico.

Slaby, Roedell, Arezzo y Hendrix (1996, p. 48) mencionan que la mayoría de los conflictos infantiles se centran en la posesión de un objeto. Por lo que las principales formas en que los niños y las niñas responden a los conflictos son:

- Rehusarse a someterse, usando una negociación simple.
- Ofrecer una razón para oponerse a la demanda, con o sin negación.
- Posponer la sumisión.
- Evadir la demanda.

Los conflictos se deben abordar adecuadamente desde una perspectiva preventiva y formativa, tratando de evitar la violencia.

Flores Ramos (2005, p. 35) explica la manera de abordar la prevención de la violencia:

Cuando hablamos de la prevención, no lo hacemos en el sentido tradicional que supondría la supresión del conflicto. Se trata, más bien, de una acción que facilite al niño resolverlo adecuadamente para poder acceder a otro nivel de confrontación más avanzado, de una acción que permita solucionar la contradicción existente entre sus deseos y la necesidad de satisfacerlos, y las exigencias y límites que plantea la realidad, representada por esa instancia del Yo que simboliza las normas, los valores, (Superyo) que en un primer momento venían del exterior, y en el curso del desarrollo se han interiorizado y asumido como propias.

En la escuela los infantes reciben su primera capacitación formal de relacionarse con los demás, aprenden a gestionar los conflictos y auto-controlar sus deseos y necesidades. Al dialogar los estudiantes aprenden cuáles comportamientos sociales les ayudan a obtener lo que quieren y cuáles son contraproducentes. Las oportunidades de practicar a relacionarse con otros en un ambiente seguro los ayudan a desarrollar la independencia y el autodomínio. También aprenden habilidades de resolución de conflictos

como a escuchar y a considerar los puntos de vista ajenos, negociar, hacer compromisos, hacer intercambios, compartir cosas, hacer trueques, resolver problemas, etc.

En el artículo “Relaciones interpersonales en la educación infantil” Boqué et al. (2005) destacan la convivencia entre los grupos de pequeños de edades comprendidas entre los tres y los seis años, ciertamente genera situaciones de conflicto, momentos de discrepancia en los cuales la realidad se interpreta bajo diferentes ópticas que pueden llegar a ser opuestas. El grupo es el campo de cultivo idóneo para el ensayo de habilidades de integración social, conocimiento de uno mismo y de los demás, superación del fracaso, establecimiento de los límites, construcción de normas, experimentación de iniciativas, conquista progresiva de autonomía y organización del propio mundo. Sanciones y premios consiguen, en el mejor de los casos, obediencia y disuasión en un entorno donde se teme al adulto al que se intenta agrandar y contentar.

El requerimiento para que el pequeño sea activo, curioso y crítico, y la exigencia de que al mismo tiempo se muestre respetuoso con las normas socialmente aceptadas pone de manifiesto uno de los retos más evidentes que origina el trabajo de educar. Los patrones relacionales externos a la escuela, así como la conflictividad social del entorno cercano se reproducen en el aula. El abanico de conductas observadas refleja con bastante exactitud la amalgama de culturas, de creencias y de valores presentes en el espacio geográfico circundante. Se deben generar situaciones de aprendizaje participativas en las que los pequeños puedan experimentar libremente y sacar conclusiones.

Cuando los niños y las niñas tienen modelos positivos en los adultos significativos y en los iguales, y se les han enseñado los pasos para resolver los problemas de manera constructiva, es más probable que resuelvan de una manera respetuosa los conflictos que resultan en la vida cotidiana.

En ocasiones, siempre y cuando los estudiantes no corran riesgo, el docente debe permitir que los escolares tengan un espacio para aprender, apartándose a un lado y observando cómo se desarrollan las habilidades de

interacción y de solución de conflictos entre los infantes. Sin embargo, si percibe que surgen peleas agresivas o discusiones injustas entre infantes de edades o capacidades muy distintas no se debe tolerar y debe intervenir inmediatamente para proteger y defender sus derechos.

Es importante intervenir en los conflictos infantiles relacionales, tratando de evitar conductas agresivas o violentas. Los sentimientos negativos (resentimiento, odio o celos) son propios de la naturaleza humana, de la misma forma que los sentimientos positivos (amor, bondad y generosidad). Se necesita una formación y un equilibrio delicado para determinar cuándo se debe dejar que las discusiones de los infantes sigan su curso y cuando deben ser finalizadas por el profesorado.

Por eso, la intervención educativa es imprescindible para ayudar a formar seres humanos capaces de reflexionar y asumir una actitud crítica frente a sus propias conductas que los lleve a utilizar el conflicto para generar cambios que promuevan su desarrollo personal.

Dentro de un ambiente positivo y de apoyo, cuando los infantes se encuentran en conflicto, manifiestan más control sobre sus sentimientos y más capacidad de recuperación emocional, de modo que pueden responder sin agresión. Los niños y las niñas gozan de mejor control de sus impulsos cuando no se hallan constantemente tentados a agredir por un ambiente caótico en su aula.

5.5.3. El desarrollo de habilidades para la resolución de conflictos sin violencia.

Frecuentemente, la actuación docente ante un conflicto en el aula se pospone hasta el momento en que el problema estalla, captando la atención de todos y exigiendo un claro posicionamiento del adulto. Los infantes pueden responder autónoma y positivamente a los propios conflictos, sin delegar sus responsabilidades. Es por eso que se debe reivindicar la incorporación al currículo escolar de actitudes y aptitudes explícitas para vivir y convivir armónicamente como base de los aprendizajes esenciales de

todo proceso de formación integral, en el cual la relación y el diálogo con la alteridad conducen a la transformación del propio entorno.

Los modelos sociales estimulan el desarrollo del infante. Al fomentar el aprendizaje mediante un conflicto se deben tomar en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes y plantear cuestiones que puedan tener diversidad de respuestas para que se produzcan ideas contradictorias y se produzca un desequilibrio cognitivo en el alumnado. Esto genera un movimiento en las estructuras intelectuales y se reestructuran produciendo el progreso intelectual.

Los estudiantes de educación infantil saben distinguir los comportamientos aceptables de los no aceptables y pueden nombrar sus sentimientos y deseos durante los conflictos, pero necesitan la guía de los adultos para lograr resolver sus conflictos adecuadamente.

En muchas ocasiones los escolares no solucionan adecuadamente sus conflictos porque no conocen otras estrategias o alternativas mejores. Explicarles a los infantes lo que deben y no deben hacer, cómo y cuándo deben hacerlo es parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero insuficiente si no se les enseña al mismo tiempo, a través de la práctica, a tomar decisiones y a solucionar los problemas.

Aguirre et al. (2005), Díaz-Aguado et al. (1996), Johnson y Johnson (2002), Roffey y O'Reirdan (2004), Slaby et al. (1996) y Stephens (2006) han abordado el tratamiento de los conflictos escolares en los estudiantes de educación infantil, se sintetizan los pasos fundamentales para abordar los conflictos de manera grupal:

- *Organizar el espacio.* Se organiza al grupo en un círculo, todos tienen que escuchar a todos y cada estudiante tiene su turno, constituye una sólida base para enseñar las competencias de resolución básica de los conflictos.
- *Definir el problema.* Se eligen algunas controversias relevantes para abordarlas en la clase. Se identifica el problema real. Primero puede ser narrado por los involucrados explicando desde su perspectiva sus

necesidades y sentimientos. Después puede ser dramatizado por otros estudiantes para que los involucrados y el grupo lo visualicen. El grupo debe reflexionar y tratar de averiguar las causas reales de cada disputa.

- *Buscar soluciones.* Pídales que piensen y aporten algunas estrategias de solución. Después propóngales que evalúen las repercusiones positivas y negativas de cada alternativa.
- *Establecer un acuerdo.* En el círculo o la asamblea todo el grupo determina la solución más adecuada, reflexionando si es posible realizarla, si es así elaboraran un plan para llevar a cabo esa opción. En caso contrario se repiten los pasos necesarios para llegar a un acuerdo favorable y aplicable.

Este procedimiento es muy complejo para que los infantes lo aprendan completamente. Sin embargo, lo pueden empezar a aprender y a aplicar cada una de las fases fundamentales una a la vez y después pueden empezar a hacer conexiones entre ellas.

La influencia de los compañeros y las compañeras aportan percepciones de las causas del problema diversas y alternativas de solución de conflictos diferentes, contribuyendo a que los implicados y el grupo en general construyan sus propios esquemas y la representación del conflicto para determinar la solución más adecuada. Por eso cuando tengan un problema pueden pedir ayuda o al solucionarlo por sí mismos cada vez utilizan estrategias más sofisticadas y efectivas.

Los pequeños pueden llevar a cabo este proceso de tratamiento de los conflictos con buenas habilidades de pensamiento abstracto hasta pueden aprender a hacer acuerdos para guiar la resolución de conflictos realizando dibujos, collages o escritos. Los estudiantes tienen que aprender que la vida no es fácil, que los conflictos forman parte de la naturaleza humana y tienen que aprender a tratarlos adecuadamente.

Los estudiantes pueden aprender a resolver sus conflictos primero con la intervención de un adulto, después con la supervisión de una persona mayor y finalmente ellos mismos van gestionando sus propios conflictos, cada vez de forma más eficaz, pero hay que darles la oportunidad de intentarlo y orientar sus estrategias.

Johnson y Johnson (2002, p. 98) recomiendan el rincón, la mesa o la alfombra del pensamiento, mencionando algunas reglas que orientan este proceso de resolución de conflictos entre los involucrados en el problema:

- Los alumnos deben permanecer sentados en la alfombra hasta resolver el conflicto.
- Los alumnos no pueden tocarse; sólo se les permite hablar.
- Hay que ser paciente. Es posible que les tome mucho tiempo.
- Cuando los alumnos han llegado a algún acuerdo tienen que comunicárselo al maestro o administrador.
- El adulto los elogia.

Aguirre et al. (2005, p. 59) propone la estrategia del semáforo:

Señales para solucionar problemas:

- *Rojo*. Stop, me calmo.
- *Amarillo*. Pienso, busco soluciones y escojo la mejor.
- *Verde*. ¡Adelante!, llevo al término mi plan. ¿Cómo lo he hecho?

Las dos técnicas requieren que los involucrados se tranquilicen. Reflexionen sobre las causas del problema y los sentimientos que el conflicto generó en sí mismo y en su compañero o compañera. Cada uno tiene que pensar en algunas soluciones, después las analizan entre los involucrados y llegan a un acuerdo justo que es valorado positivamente por el profesorado. Se pueden utilizar algunas preguntas para guiar a los escolares: ¿Cuál es el problema?, ¿Cómo te sentiste?, ¿Cómo crees que se sintió tu compañero o compañera?, ¿Qué han hecho para resolver el problema? ¿Cómo resultó esa solución?, ¿Hay algo más que puedan hacer? ¿Qué consecuencias positivas y negativas tiene esa alternativa? ¿Han llegado a un acuerdo? ¿Es factible?

Cuando un niño o una niña están sollozando o está muy agresivo intensamente es inútil tratar el conflicto en ese momento porque el infante no puede enfocarse ni relajarse. El adulto debe mostrar empatía, dar los indicios para que se tranquilicen y brindarles un espacio adecuado para hacerlo. La permanencia en el espacio no debe ser superior a quince minutos y nunca se debe dejar solos a los infantes o sin supervisión mientras intentan tranquilizarse, ya que a los niños y a las niñas agobiadas les perjudica sentirse abandonados, más bien necesitan sentirse apoyados por adultos firmes, tranquilos y cariñosos.

Una de las habilidades necesarias para la independencia es aprender a controlarse y a tranquilizarse. Cuando los infantes aprenden a reponerse por sí mismos sin ayuda pueden controlar con éxito los impulsos y los sentimientos negativos, intensos e inestables.

Generalmente los conflictos de educación infantil son problemas de relación que surgen entre los niños y las niñas, aunque en alguna ocasión puede haber conflictos entre el profesorado y el alumnado.

Los escolares que aprenden a solucionar positivamente sus conflictos incrementan sus capacidades emocionales, sociales y cognitivas. Johnson y Johnson (2002, p. 9) menciona algunos de los beneficios en los estudiantes al enseñar la solución de conflictos:

Al enseñar a los alumnos la resolución de conflictos, los docentes pueden ayudar a que los ambientes escolares sean más ordenados y pacíficos, y al mismo tiempo mejorar la enseñanza. Además, los alumnos que adquieran las habilidades pertinentes en esos años de escuela sabrán manejar mejor los conflictos en el futuro.

Cuando los niños y las niñas aprenden a reconocer y gestionar sus emociones para llegar al juicio moral, han de poder acceder a los sentimientos de los demás. Por tanto, es necesario el desarrollo de la empatía. Para desarrollar la empatía se crean situaciones y actividades en las que se pueda tomar conciencia de los sentimientos y perspectivas diferentes de las propias, se trata de despertar la sensibilidad y

preocupación hacia los demás y de desarrollar criterios de justicia, promoviendo respuestas afectivas y efectivas.

En la educación infantil la resolución de conflictos se basa en la reflexión sobre el hecho concreto, en la búsqueda de soluciones, en ser conscientes de las equivocaciones y en la disculpa.

Los infantes típicamente reciben muy poco apoyo para aprender maneras apropiadas y eficaces de actuar o de responder en las situaciones conflictivas. Es probable que se utilice la reprimenda o se regañe al agresor por lesionar a otro, pero no se le enseña qué debe hacer. Frecuentemente se premia a la víctima por estar desvalida y ser dependiente, en vez de enseñarse a defenderse al agresor. Otro problema común es que los adultos pueden permitirle al agresor tener éxito o decirle a la víctima que se rinda ante una demanda irracional en nombre de guardar la paz o promover la adaptación de todos.

Muchos adultos y profesionales consideran que la respuesta más apropiada para que un pequeño se defienda es “decirle a una persona mayor”. Son pocas las personas que le otorgan reconocimiento al hecho de que se niegue a someterse a las demandas inapropiadas y frecuentes de los iguales que es una habilidad socialmente importante. También es importante saber como decir “No” de una manera aceptable, incluso ante las demandas adecuadas. Los niños y las niñas deben aprender que tienen derecho a decir “No” y también cómo hacerlo en una amplia gama de situaciones cotidianas. Defenderse ante la agresión o las imposiciones, al contrario de someterse, tiene como resultado factible la disminución de ser molestado por los demás.

Aguirre et al. (2005), Gil Cantero (2000), Jares (2001), la organización “Los niños en su casa” (2007), Morrison (2004), Roger (s.f.), Slaby et al. (1996) y Stephens (2006) proponen algunas recomendaciones pedagógicas para que el profesorado estimule las habilidades sociales y de tratamiento adecuado a los conflictos escolares:

- *Sea un modelo en interacciones constructivas.* Permita que le observen resolver problemas al hablar y negociar con otras personas.

Dícales que pueden tener los sentimientos que desean, pero que tienen que controlar cómo actúan de acuerdo a esos sentimientos. Se recomienda utilizar las palabras en un tono adecuado y firme:

- Un estudiante coge un libro de la profesora: “Me lastimas o me haces sentir mal cuando me quitas mi libro. Intenta pedírmelo en vez de agarrarlo”.
- A un escolar le quitan un juguete: “No tienes que dejar que nadie te trate así. Tienes el mismo derecho que los demás de utilizar los juguetes. Dile a quien te lo quitó cómo te sientes por haberte quitado el juguete”. El docente permanecerá al lado del infante mientras se lo dice a su igual. Al escolar agresor le dice: “Creo que puedes aprender mejores formas de conseguir lo que quieres. Piensa en otra manera de conseguir el juguete”. Si el estudiante no piensa ninguna manera, se le menciona: “Cuando termine de jugar con el juguete te avisaré”.
- *Necesita una actitud constante de querer enseñar y aprender de los propios conflictos.*
- *Organice el tiempo.* Establezca momentos específicos para enseñar y tratar los conflictos. Ofrezca períodos regulares y extendidos de juegos libres entre el grupo. Brinde al menos cuarenta y cinco minutos en el horario diario. Un día dominado por las actividades dirigidas por los docentes les deja a los infantes muy pocas oportunidades de practicar y dominar las habilidades sociales de relacionarse con los iguales. Bríndeles oportunidades para que ayuden y demuestren amabilidad a los demás.
- *Auxíliese de recursos humanos voluntarios.* Generalmente las instituciones educativas no cuentan con suficientes adultos cualificados para ofrecer una enseñanza e instrucción individualizada que los estudiantes necesitan. Una estrategia para solventar esta carencia es contar con la presencia de personas voluntarias capacitadas durante los momentos de más interacción, pueden ser:

abuelos, docentes, jubilados, progenitores o estudiantes en prácticas. O pedir presupuesto a los padres de familia, gobierno, organizaciones, empresas, etc. para contratar auxiliares educativos.

- *Organice adecuadamente los espacios.* Organizar el grupo para favorecer la buena relación dentro de la clase, se utilizan distintos recursos: el cambio periódico del sitio donde tienen que sentarse los estudiantes, la rotación de los juguetes, de las áreas y el hecho de que todos los estudiantes tenga un cargo semanal. Puede utilizar la asamblea, ya que puede servir para hablar de los problemas que surgen fuera y dentro del aula como de las cosas que funcionan o que se han mejorado, analizando los conflictos y buscando posibles soluciones.
- *Apoyo y estímulo por parte del equipo docente al alumnado para que aprendan a resolver sus conflictos.*
- *Aceptación incondicional de los estudiantes.* Es decir, que el profesorado acepte a todos sus estudiantes.
- *Evitar las medidas de exclusión.*
- *Mostrar compromiso en el tratamiento de los conflictos.* Debe de existir una mínima vertebración del profesorado en el proyecto. También es importante realizar tutorías colectivas e individuales y dedicar especial atención a las estrategias no violentas para afrontar los problemas.
- *Resista la tentación de resolverles los problemas.* Cuando recurran al profesorado para que los ayude a resolver alguna disputa, se les deben instruir en los pasos básicos del proceso de resolución de conflictos. Permita que cada involucrado tenga la oportunidad de hablar y guíelos con preguntas que los motiven a analizar la situación y sus opciones de solución.
- *Utilice un vocabulario amplio que describa los sentimientos asociados a los conflictos.* Utilice palabras para describir los sentimientos,

represente las palabras con las expresiones faciales, esto los ayudará a aprender que todos tienen sentimientos singulares.

- *Motive a los escolares a comunicar sus sentimientos y necesidades e identifique los sentimientos ajenos.* En cada etapa de desarrollo los niños y las niñas desarrollan progresivamente su capacidad de equilibrar sus derechos, necesidades y deseos personales con los ajenos. Una clave para enseñarlos a manejar una controversia es ayudarlos a identificar sus emociones. También tienen que aprender a controlar cómo se expresan y actúan desde sus sentimientos y a interpretar los sentimientos ajenos. Esto requiere reconocer que todo el mundo tiene sentimientos y derechos. Sugiera que pidan lo que quieren o necesitan con palabras en vez de gruñidos o agresiones. Una manera de hacerlo es: “yo me siento (enojado) cuando tú (me quitas el cuento) porque (así se puede romper una página). La próxima vez, quisiera que tú (esperaras a que termine y te lo preste)”.
- *Evite la generalización y la ambigüedad.* Describa la situación inaceptable detalladamente, su explicación y la conducta que se espera. Expréselo con afirmaciones no como preguntas.
- *Utilice la dramatización para representar los problemas.* Propicie que escenifiquen todo lo ocurrido, para que tomen conciencia de lo que ha pasado. También pueden dramatizar lo que tendrían que haber hecho.
- *El procedimiento de resolución de conflictos se puede realizar de manera grupal o únicamente con los implicados.* Cuando los involucrados resuelven el problema por sí mismos, primero se les separa para que no vayan agredirse respondiendo a sus impulsos y se les pide que vayan a pensar qué ha pasado y qué pueden hacer para volver a ser amigos o amigas procurando que se tranquilicen, reflexionen y puedan estar preparados para iniciar el proceso de resolución de conflictos.

- *Ofrezca diferentes formas de establecer acuerdos.* Otras maneras de hacer las paces después de los conflictos son: pedir disculpas, dar un abrazo, hacer un dibujo, dar un obsequio, jugar juntos, etc. Lo importante es que sus intentos sean auténticos. Una pregunta para animar a los infantes a encontrar otras alternativas es: ¿Qué más puedes hacer para que se sienta mejor?
- *Tenga cuidado de presionarlos a pedir perdón.* Es importante que sientan pesar y remordimiento cuando ofenden, intimidan o agreden a alguien. Si los adultos exigen demasiado pronto que pidan disculpas a alguien es posible que se les perjudique más que se les beneficie. Indirectamente se les está diciendo que mientan con el fin de evadir situaciones incómodas y ellos aprenden que pedir disculpas es una manera rápida, sencilla y eficaz de librarse de las consecuencias negativas de sus actos.
- *Use verbalizaciones y ejemplificaciones adaptadas al momento evolutivo de sus estudiantes.* Aunque los pequeños a menudo tienen dificultades con el uso de construcciones abstractas y con el manejo de varios factores, al mismo tiempo pueden aprender estas habilidades si se les presentan de manera más concreta e individualmente. Puede exponer los conceptos de las habilidades de manera concreta y comprensible por medio de actividades que empleen dibujos, historias, muñecos, títeres, materiales de apoyo, videos, dramatizaciones y juegos de roles. También puede ayudarles a transferir las habilidades individuales aprendidas desde las situaciones hipotéticas a reales.
- *Realice el reglamento de la clase y las consecuencias de la falta de respeto a las normas en colaboración del grupo.* Oriéntelos cuando elaboren las reglas de la clase. El grupo puede dialogar cómo quieren ser tratados y cómo se pueden mantener seguros sus cuerpos y sentimientos. Proponga debates para determinar los comportamientos que no se permitirán ni tolerarán, como usar violencia para lastimar el cuerpo o los sentimientos de las personas. Guíelos para establecer

las consecuencias de los comportamientos agresivos, debiendo estar relacionadas con la acción, ser razonables y respetuosas. Las reglas se deben de presentar de manera positiva enfatizando que los problemas se arreglaran hablando, que no se permite pegar y que todos tienen derecho a sentirse seguros.

- *Enséñelos a evaluar de manera crítica las consecuencias violentas y las no violentas.* Algunas investigaciones han descubierto que la violencia entre los estudiantes mayores está relacionada con algunas de sus creencias que sustentan el uso de la violencia. La conducta agresiva de los escolares puede reducirse cambiando aquellas creencias que le dan soporte a la violencia en combinación con el desarrollo de sus habilidades para la resolución de conflictos. Los estudiantes pueden evaluar utilizando los pulgares: pulgar hacia arriba cuando una consecuencia es adecuada y pulgar hacia abajo cuando es violenta. Otra técnica de evaluación es mediante un cartel con tres caras dibujadas: la cara agradable representa la asertividad y tiene un cartel que dice: “Preguntar de buena manera/responder de buena manera”, la cara enfadada significa la agresividad y se escribe un letrero al pie: “Decir de manera grosera/hiriente”, y la cara con las manos cubriendo los ojos simboliza la sumisión y se rotula “Ceder/entregar”. Las características de las caras y las palabras ayudan a los estudiantes a entender el concepto de asertividad y sus alternativas. Los infantes pueden señalar la cara apropiada y aprender las rotulaciones o caracterizaciones de cada cara.
- *Ejecute las consecuencias de las faltas al reglamento de manera constante.* No se debe tolerar ningún tipo de agresión. Si se tolera o se pasa por alto alguna conducta inapropiada los estudiantes pensarán que es aceptable e indirectamente se está reforzando. Por eso es importante establecer los límites del comportamiento adecuado.
- *Implemente acciones simuladas para analizar problemas.* Utilice situaciones-problema en el aula para que los escolares aprendan y

apliquen estrategias adecuadas de carácter social ante determinadas acciones. Escriba un listado de todos los conflictos que sucede en el aula entre los estudiantes y entre los infantes y el docente. Reflexione y registre las actuaciones adecuadas para tratar cada conflicto. Esas situaciones las puede utilizar para que ellos las imaginen o las representen en rol-playing o en tarjetas y propongan soluciones. Analice con los estudiantes programas infantiles identificando las situaciones conflictivas y proponiendo alternativas adecuadas. Estos procedimientos permiten poner a prueba distintas actuaciones sin necesidad de poner en riesgo a los menores. Se trata de practicar lo que ellos saben de manera intelectual, pero que no saben o no pueden aplicar. A través de la técnica de rol-playing se pueden representar situaciones sociales conflictivas a través de una misma estructura secuencial, problema-soluciones con consecuencias positivas y negativas, frases desencadenantes de las opciones, práctica de los acuerdos positivos aprendidos en otros contextos.

- *Enséñeles frases y acciones para defenderse* ante los conflictos. Algunas estrategias son: decirle firmemente a un agresor que detenga los actos hirientes, resistirse a ceder objetos o territorio a un agresor, negarse firmemente a aceptar actos discriminatorios, defender otros derechos personales y rechazar el tratamiento injusto, pedirle educadamente a alguien que cambie una conducta molesta, voltearse o alejarse para ignorar comportamientos molestos rutinarios u otras conductas provocadoras de los infantes, no recibir órdenes de pares mandones, rechazar educadamente la ayuda innecesaria, responder rápida y claramente a las preguntas, demandas y ofertas; si se decide no aceptar, decir: “no” de forma educada a las demandas u ofertas; después de hacer una demanda, ofrecimiento o sugerencia que es rechazada, aceptar con buena disposición el “No” como respuesta, diciendo “esta bien”; mostrar agradecimiento cuando sea apropiado, decir “no” firme y persistentemente ante la presión de los pares para portarse mal, decir “no” ante el abuso de poder de los infantes

mayores o de los adultos y buscar ayuda de un adulto confiable. Expresiones que pueden usar al tratar con alguien agresivo son: “Deja de hacer eso”, “Eso no me gusta”, “Eso me duele”, etc.

- *Expresa sus expectativas definiendo la conducta apropiada.* Describa la conducta esperada y adecuada, en vez de decir algo generalizado como: “Pórtate bien” o “Deja de hacer eso”. Por ejemplo, puede decirles: “El juguete es para jugar. No se permite usarlo para pegar a nadie”.
- *Evite los refuerzos negativos y aplique los refuerzos positivos.* Un refuerzo es un estímulo que incrementa la probabilidad de la emisión de la conducta. Si los adultos reaccionan con los menores únicamente ante las conductas inadecuadas, realmente reforzaran el comportamiento negativo en vez de la conducta adecuada. Los refuerzos positivos pueden ser palabras agradables o premios, se utilizan después de que los niños o las niñas realizan alguna conducta apropiada. A los involucrados en un conflicto, después de solucionarlo se les puede dar una tarea para que realicen juntos, quizás en el tiempo de juego para que puedan recibir alguna recompensa si la llevan a cabo de forma responsable. Al utilizar el refuerzo positivo, se debe decirle al agresor que si alguien lo molesta tiene que intentar arreglarlo hablando o si es necesario pida ayuda antes de enfrentarse o dar una respuesta agresiva.
- *Utilice principios multiculturales.* Dirija las actividades de forma respetuosa excluyendo las conductas estereotipadas y sexistas.
- *Lea cuentos que muestren comportamientos prosociales.* Los niños y las niñas pueden reflexionar sobre algunos conceptos poniéndose en el lugar de otros, de algún modo pueden pensar más objetivamente al considerar la conducta de personajes de un cuento y su manera de resolver las cosas.
- *Ayúdelos a autocontrolarse.* Los infantes que se comportan agresivamente a menudo tienen un estilo de respuestas rápidas y no usan

las habilidades verbales para hablar consigo mismos y con los demás sobre lo que quieren y lo que pueden hacer. Los pequeños son capaces de aprender a decirse a sí mismos, “¡Para!” cuando se sienten enojados o disgustados y usar estrategias para calmarse, como hacer respiraciones o contar despacio. Los procedimientos para calmarse, autocontrolarse y relajarse se orientan a reducir las relaciones impulsivas que les llevan a provocar, agredir o a someterse a los demás. El siguiente paso es que aprendan cuáles acciones no violentas específicas pueden realizar cuando tengan sentimientos fuertes o se enfrenten a los conflictos.

- *Concienciar a la comunidad educativa que las disputas escolares se resuelven en la escuela.* Cuando es necesario la escuela siempre se anticipa y pide hablar con los progenitores para informarles algún problema, para que lo ocurrido no enfrente a las familias. Los docentes conciencian a los padres y las madres de que los conflictos entre los estudiantes que se ocasionan en la escuela se solucionan en la escuela.
- *Aconsejar y trabajar con las familias tratando de limitar o eliminar los modelos agresivos.* El apoyo mutuo entre la familia y la escuela, a largo plazo hace más fácil que los niños y las niñas aprendan normas y conductas adecuadas.
- *Incrementar la autoestima.* Ayudarlos a que se sientan bien y construyan una imagen de sí mismos positiva y sólida para que sean individuos competentes.
- *Ayúdelos a que entiendan sus sentimientos fuertes.* Motíuelos a expresar los eventos que les hacen sentir diferentes emociones acerca de las formas en que pueden comunicar sus deseos a otros. Ellos pueden aprender a identificar sus propios sentimientos fuertes y saber que cuando tienen estos sentimientos es importante decidir cómo actuar y no sólo reaccionar. Los estudiantes empiezan a

aprender que los sentimientos fuertes son normales pero que actuar violentamente nunca está bien, no importa cómo se estén sintiendo.

- *Intervenga antes de que exterioricen la agresión.* Al observar indicios verbales de que un escolar pronto perderá los estribos diríjase hacia él, trate de estar al nivel de sus ojos y reflexione en voz alta sobre lo que puede estar sintiendo. Debe hacer esto antes de que llegue a exteriorizar la agresión. Podría decirle: “Tu cara me indica que estas enfadado. ¿Puedes decirme qué te hizo enojar? Cuando le responda, instrúyale de maneras adecuadas de abordar el problema. Le puede decir: ¿Le has dicho al niño o la niña con la que tiene problemas lo que te molesta? ¿Quieres que yo esté cerca mientras se lo dices? “Yo puedo animarla a escucharte”. Cuando resuelve el problema adecuadamente se le da un refuerzo: “Aprecio que resuelvas el problema con palabras en vez de pegar”.
- *Evitar etiquetar negativamente a un estudiante.* No se debe poner un adjetivo negativo a un estudiante ni permitir que otros escolares se lo pongan. Ante una conducta inadecuada el docente se debe centrar en la conducta no en la persona.
- *Recomiéndeles el uso de un diario para registrar sus emociones.* Por medio de escritos, dibujos o collages los menores pueden representar sus sentimientos. El profesorado o la familia les pueden ayudar a redactar las diferentes situaciones que vive cada día y como las van enfrentando.
- *Utilice la disciplina y evite el castigo.* La disciplina les enseña cómo actuar, corregir sus errores y asumir la responsabilidad de sus acciones. Los castigos se centran en la conducta inadecuada, pero no les enseñan el comportamiento apropiado.

Los educadores deben tratar de percibir los indicios y averiguar las causas reales de los conflictos para estar mejor informados al elegir las estrategias de prevención y es más probable que elijan estrategias más eficaces y adecuadas de responder ante los conflictos que guíen a los

estudiantes en soluciones cada vez más constructivas y hacia un mejor autodomínio.

Cuando el profesorado enseña por medio del ejemplo y con valores los escolares aprenden en un ambiente coherente y seguro y consideran a los docentes como personas a las que pueden recurrir cuando necesitan ayuda, en vez de tenerles miedo.

Muchas investigaciones ponen de manifiesto que los infantes que mejor se aceptan a sí mismos es más probable que acepten a los demás. Tener una buena autoestima parece ser uno de los factores que más inciden en la empatía y en la conducta prosocial. A nivel escolar la autoimagen positiva condiciona el aprendizaje, fundamenta la responsabilidad e implica en el crecimiento personal.

Una buena práctica docente favorece la adquisición y aplicación de comportamientos prosociales. Es necesario que el profesorado diseñe situaciones didácticas específicas para promover la convivencia y en toda la jornada educativa adopte un comportamiento adecuado a la paz y democracia, porque es más determinante el lenguaje no verbal que el verbal; es decir, tiene que haber coherencia entre lo que dice y hace.

Es importante que los niños y las niñas aprendan que en las situaciones conflictivas no siempre tiene que haber un vencedor absoluto y un perdedor. El profesorado debe estimular a los infantes para que desarrollen la habilidad de solución de conflictos sin violencia, debido a que generalmente los adultos solucionan los conflictos de los estudiantes o les dicen que pidan perdón porque tienen la impresión de que equilibra la situación, pero no desarrolla sus capacidades para enfrentar por sí mismos los conflictos.

A largo plazo no enseñar la resolución de conflictos adecuada a los infantes tomará más tiempo y repercusiones, ya que los conflictos se intensificarán y harán más daño, debido a que los estudiantes pasarán a la primaria y con los años se convertirán en adolescentes, jóvenes y adultos sin buenas habilidades para resolver los problemas que se le presentan en su

vida cotidiana. Por el contrario, cuando los menores participan en el tratamiento de los conflictos se sienten respetados y comprendidos, y se involucrarán en la decisión tomada.

Los infantes necesitan aprender a pensar y a resolver los problemas de manera independiente, para que cuando sean adultos decidan por sí mismos y no dependan de las decisiones que otros hagan en lugar de ellos. Tienen que aprender a vivir una vida satisfactoria mediante buenas relaciones sociales, más por espíritu de colaboración y respeto mutuo que por temor a las represiones.

La sociedad requiere que todos sus miembros tengan un sentido de pertenencia, de modo que se interesen los unos por los otros lo suficiente para tener paciencia, tolerancia y adaptarse a las habilidades, capacidades y limitaciones de los demás. Esta es la esencia de la convivencia: comprensión, compromisos, y cooperación.

5.6. La mediación escolar como propuesta de tratamiento de los problemas infantiles.

El desequilibrio originado entre la educación cognitiva, la emocional y social amenazan con romper la estabilidad del individuo. Probablemente el fracaso escolar tiene más que ver con las relaciones sociales y la falta de integración que con los contenidos. El tratamiento de este problema requiere de un clima de convivencia pacífico y de formación humana donde adquieran sentido los programas de mediación.

El aula es un espacio de convivencia, por lo que es un ámbito donde se generan frecuentes conflictos interpersonales ocasionados por diferentes motivos derivados de las características propias del desarrollo en las edades infantiles. Los niños y las niñas tienen que ir resolviendo la ansiedad y las tensiones de su mundo interno, subjetivo y las que se generan en el proceso de socialización.

Silva (2004, p. 57) expone: “Debemos hacer reflexionar al niño sobre sus comportamientos, a través del diálogo y respetando las diferentes formas de ser, hacer, sentir y pensar”.

En la mediación escolar la solución del conflicto debe incidir sobre las causas que originaron el problema para que el acuerdo final realmente tenga una base sólida.

El docente debe ser un intermediador que facilite la solución de los conflictos y las dificultades que tienen los estudiantes en sus relaciones interpersonales. Para lograr tales propósitos se deben tener en cuentas los siguientes criterios (AMEI WAECE, 2008):

- Ofrecerle al niño o a la niña la oportunidad para decidir libremente la forma de solucionar el conflicto, presentándole opciones sobre las cuales pueda elegir y decidir su comportamiento.
- Darles la oportunidad de modificar su conducta, en vez de reprimir inmediatamente a los menores que están en conflicto.
- Favorecer la autonomía del infante dándole la posibilidad de participar en la solución de sus conflictos. Una manera de lograrlo es tratar de tranquilizarlos para poder hablar con los individuos involucrados en un conflicto, haciéndolos reflexionar acerca de sus acciones y sus posibles soluciones, evitando dar órdenes para acabar el problema. Lo más importante para ellos es sentir el reconocimiento de sus sentimientos por parte del educador sin ser juzgados.

Este proceso no es sencillo y es más complejo en edades tempranas, debido a que la mente del infante no le permite tener en cuenta otros puntos de vista diferentes al suyo y tiene un criterio moral heterónomo.

Con los estudiantes más pequeños se puede recurrir a cuentos, relatos y títeres; y con el alumnado mayor al desempeño de roles. Johnson y Johnson (2002) sugieren algunos instrumentos para negociar y mediar en la Educación Infantil:

- *Narrar cuentos:*
 - Contar la historia de la situación del conflicto.
 - Al llegar al conflicto detenerse y pedir al grupo sugerencias detalladas sobre cómo resolverlo.
 - Incorporar una de las sugerencias al relato y llevarlo a su fin.
 - Preguntar a los disputantes si esa sugerencia satisface sus necesidades y si es una solución que podrían intentar cuando vuelvan a tener un problema.
- *Títeres.* Ante un conflicto que los estudiantes no pueden solucionar, el docente interviene reuniendo a la clase, muestra dos títeres y dice: “Estos son los títeres de problemas y nos ayudarán en el conflicto entre: nombre y nombre”. Algunas orientaciones:
 - Emplear los títeres para reescenificar el conflicto.
 - Detener la acción en un punto crítico. Pedir a los estudiantes sugerencias para resolver los conflictos. Incorporar una de ellas y llevarla hasta el final de la reescenificación.
 - Repetir el desempeño de los roles por los títeres hasta que el alumnado haya ofrecido varias sugerencias distintas. Discutir sucesivamente ayuda a los estudiantes a aprender a pensar las consecuencias de lo que sugieren.
 - Pedir a los infantes que elijan la sugerencia que les parezca mejor. Retirar los títeres.
- *Desempeño de roles.* Dramatizar o simular situaciones de la vida real, permitiendo que los estudiantes pongan a prueba nuevos modos de manejar los conflictos sin sufrir consecuencias graves en caso de que fracasen. Antes de aplicar este procedimiento en conflictos reales el alumnado debe practicarlo en situaciones hipotéticas.

- *Instrucciones del profesorado:*
 - Describa la situación del conflicto, defina los roles y pida a los estudiantes involucrados en el conflicto que los interprete o emplee voluntarios.
 - Pedir a los intérpretes que escenifiquen el conflicto. Un procedimiento puede ser la inversión de roles de los involucrados.
 - Interrumpir la escenificación en los puntos críticos del conflicto, pedir sugerencias de las soluciones e incorporar a la representación una de las sugerencias.
 - Dialogar sobre el desempeño de los roles realizando las siguientes preguntas:
 - ¿Cómo podría haberse impedido el conflicto?
 - ¿Cómo se sintieron los personajes en la situación?
 - ¿Fue una solución satisfactoria?
 - ¿Qué otras soluciones podrían haber dado resultado?
 - Al concluir el desempeño de roles hay que asegurarse de que los intérpretes recobren su personalidad habitual.
- *Instrucciones para el alumnado.* Cuando se participa en un ejercicio de desempeño de roles cada uno sigue siendo el mismo y actúa como lo haría en la situación descrita. Las experiencias en el desempeño de roles pueden llevar a modificar las actitudes y las conductas futuras.

Al principio el profesorado debe llevar a cabo la reunión de mediación y no permitir que se desorganice como consecuencia de las emociones que se ponen en juego.

Una vez que los estudiantes están reunidos y se ha explicado el motivo del encuentro, la mediación escolar, se siguen los mismos pasos que el alumnado con edad más avanzada.

Boqué et al. (2005) mencionan que se trabaja con lo que los niños y las niñas van expresando. El maestro o la maestra deben orientar el intercambio para lograr la elaboración del conflicto y llegar a un acuerdo que beneficie a todos. Después el docente únicamente supervisa a los escolares, cuando el alumnado ya ha aprendido a gestionar los conflictos, progresivamente va quitando la supervisión hasta que los estudiantes den muestras que solucionan sus propios conflictos e intervienen en la mediación de los conflictos de los demás.

Cuando los individuos involucrados en el conflicto han hecho el compromiso de cumplir con lo pactado en la mediación escolar el educador debe estimular a los estudiantes para que cuenten alternadamente su versión de los hechos. Este momento es importante porque de esta forma advierten que su palabra tiene valor de representación. Y por otro lado pueden percatarse de que un mismo hecho tiene varias maneras de percibirlo.

Es recomendable que el profesorado intervenga parafraseando lo que han expresado los niños y las niñas en el momento en que termina cada uno, siendo fiel al relato pero quitándole toda la emoción. De este modo el infante puede oírse y verse como otro y percibir su discurso de forma más objetiva.

Otro aspecto importante es la recapitulación de la secuencia de los hechos, ya que esa información permitirá determinar las causas objetivas del conflicto. En ese momento de la intervención la intuición del profesorado es lo que debe ponerse a funcionar. Lo que importa es que los niños y las niñas sientan en la figura del docente un intérprete de sus percepciones, de sus motivaciones y de sus afectos; y tengan la oportunidad de expresar el aspecto emocional que está siempre presente en las relaciones y en cada acto de la vida.

Algunas preguntas como: ¿Qué crees que sintió cuando tú?, ¿Qué sentiste?, etc. enseñan al infante a poner palabras a sus emociones y cuanto más pueda decir lo que sienta más posibilidades tendrá de cambiar.

El profesorado debe tener respeto por las expresiones verbales del alumnado sin hacer anticipaciones, de este modo el niño y la niña percibirán que se espera a que termine de hablar con interés, aprenderá a confiar en los demás, a sentir placer en sus interacciones sociales y a tener seguridad en ellos mismos.

Lo que le ayuda al menor son las actitudes de respeto ante sus intentos de expresión. Cuando la persona ha terminado de decir lo que necesitaba comunicar es el momento en que el educador puede dirigirse al infante y confirmarle que han entendido sus palabras. De esta manera el alumnado va aprendiendo a reflexionar sobre la problemática que surge de las relaciones interpersonales y a tomar en consideración sus emociones asociadas a esa problemática, aprendiendo que los pensamientos y las emociones no están enfrentados.

El siguiente paso es proponer a los escolares que aporten ideas para solucionar el problema y que no se vuelva a repetir. Este momento permite desarrollar la creatividad de los niños y de las niñas reafirmando las normas en función del beneficio común. Las soluciones no deben dividir sino unir y deben beneficiar a las dos partes en conflicto, porque se han generado a través de la comunicación entre los implicados sin recurrir a la violencia. Así mismo los estudiantes tienen la posibilidad de reflexionar en equipo, analizar opciones y tomar decisiones de manera autónoma.

Los niños y las niñas deben tener la oportunidad de aprender que los adultos también tienen conflictos y dificultades para resolver los problemas de la vida cotidiana. Cuando el profesorado expresa su sentimiento de malestar ante una situación de disciplina difícil y lo comparte con el alumnado sólo puede aportar beneficios para todos si lo hace en el momento adecuado y de una forma correcta, confiando en la sensibilidad que tienen los menores ante las manifestaciones emocionales de las personas a quienes aprecian.

Johnson y Johnson (2002) destaca algunas funciones de los docentes en la mediación escolar:

- Crear un contexto cooperativo en el que los estudiantes resuelvan constructivamente los conflictos.
- Enseñar a negociar a todos los estudiantes.
- Enseñar a mediar a todos los escolares.
- Saber mediar si fracasa la mediación entre pares.
- Saber arbitrar si fracasa la mediación entre pares y por el docente.
- Instrumentar el proceso de mediación entre pares.
- Estructurar la controversia programada de modo de que cada estudiante estimule la capacidad de razonamiento de los otros.

El profesorado tiene la responsabilidad de enseñar a solucionar conflictos y mediar en los casos más relevantes.

La participación del alumnado en el rol mediador es básica en la práctica de la gestión constructiva, creativa, cooperativa y crítica de los conflictos. Aunque es difícil la incorporación de los niños y las niñas de educación infantil como mediadores en los conflictos de la escuela, si que se puede crear un espacio de mediación en el aula, un área o rincón para solucionar los problemas y para hacer las paces por propia iniciativa y sin la intervención del adulto (Boqué et al., 2005).

El proceso mediador ayuda a los estudiantes a aprender y a aplicar estrategias de solución de conflictos sin violencia, incrementa la comunicación, la autoestima, el diálogo y desarrolla las capacidades intelectuales, emocionales y sociales. El profesorado debe enseñar a los estudiantes el proceso de mediación escolar primero mediando los conflictos, después supervisándolos y retirar la supervisión progresivamente para que los estudiantes medien sus problemas entre iguales.

Hay que tener siempre presente que los adultos y los menores poseen la misma dignidad como personas y merecen ser escuchados y tratados con idéntico respeto y consideración. Uno de los principales objetivos de la labor educativa debe ser enseñar a los estudiantes a identificar las causas de los conflictos y estimular su compromiso en la

solución pacífica de los mismos, tratando de evitar de enseñarles cómo debe sentir y actuar.

Se deben analizar conjuntamente las soluciones y tomar conciencia de la necesidad de encontrar soluciones que sean justas, estimular la creación de normas de manera colectiva y la toma de conciencia de las ventajas de su cumplimiento.

La mediación permite a los niños y a las niñas externar problemas que no sabían cómo resolver, siempre que las dos partes implicadas voluntariamente accedan a intentar encontrar una solución conjunta.

5.7. Síntesis del capítulo.

El siguiente esquema destaca los temas centrales del capítulo.



Los principios en que se fundamenta el programa de intervención son:

- *Valores.* Son Criterios previos que guían la acción de las personas. Por ellos se elige el fin de las conductas y se escogen los medios para desarrollarlas. Los valores tienen una jerarquía conforme una tabla de valores, por medio de ésta las personas distribuyen la realidad según le den importancia a algo y en consecuencia se le presta más o menos atención a las cosas en el momento de actuar. El desarrollo del razonamiento basado en valores democráticos conduce a formas de justicia más equilibradas, de esta manera se puede mejorar la convivencia y prevenir la violencia. Educar en valores es lograr que los estudiantes aprendan a comprender críticamente el mundo, a actuar con criterio y procurar el bien común. Es durante la infancia cuando se adquieren la mayoría de los valores que acompañan al individuo durante toda la vida, de ahí la importancia que las familias y el profesorado transmitan los valores a partir de su ejemplo y la reflexión en la vida cotidiana.
- *Juego.* Jugar es una actividad importante porque el individuo aprende de este modo los roles que puede desempeñar en el futuro, pero también es cierto que posee otros significados complementarios de gran valor: los sentimientos y las sensaciones de bienestar que obtienen los niños y las niñas cuando juegan. El juego es el medio que permite al infante entrar en contacto con la realidad de su entorno. A través del juego el infante explora el universo de los objetos y entra en contacto con el complejo mundo de las relaciones personales y sociales.
- *Aprendizaje cooperativo.* Los estudiantes en edad infantil suelen ser egocéntricos, ya que están acostumbrados a comunicarse solamente con su familia y ser el centro de atención de la misma. La escuela infantil les debe proporcionar las experiencias necesarias para ayudar a los pequeños a ser más sociables y a que se integren adecuadamente en la sociedad. El aprendizaje cooperativo es un buen

método para lograr estos objetivos y contribuye a reducir la violencia. Un docente no puede promover el aprendizaje cooperativo en su grupo si los escolares trabajan aislados y en competencia durante todo el día.

- *Literatura infantil.* En las narraciones siempre se promueven contradicciones y conflictos que favorecen el aprendizaje. Permiten al infante incorporar todo un mundo de representaciones, estableciendo un puente entre su mundo interno y externo. En la literatura infantil clásica el prototipo del niño o la niña de los cuentos era un ser sin conflictos, sin angustias y sin desequilibrios que vivía en una realidad ficticia. Se han detectado algunos aspectos negativos o distorsionados en algunas imágenes de cuentos del siglo XX, concretamente en las elaboradas por Doré. Se recomienda que los adultos vean y analicen los cuentos infantiles antes de proporcionárselos a los niños y a las niñas. Los cuentos de hadas ofrecen al infante una visión global del mundo y solventan muchas dificultades que se les presentan entre su mundo interior y la realidad que le resulta adversa.
- *Solución de conflictos.* No se debe considerar el conflicto como algo malo sino como algo natural donde la calidad de la comunicación opera como regulador. Se debe adoptar una posición realista y constructiva que lo convierta en una oportunidad de cambio y adquisición de nuevos aprendizajes. En la segunda infancia, de tres a seis años, los conflictos infantiles están relacionados con la falta de diálogo y la impulsividad de los niños y de las niñas. Cuando los menores tienen modelos positivos en los adultos significativos y en los iguales y se les han enseñado los pasos para resolver los problemas de manera constructiva es más probable que resuelvan de una manera respetuosa los conflictos que resultan de la vida cotidiana.
- *Mediación escolar.* En la mediación escolar la solución de conflictos debe incidir sobre las causas que originaron el problema para que el acuerdo final realmente tenga una base sólida. Con los infantes más pequeños se pueden utilizar cuentos, relatos y títeres para

introducirlos en el proceso de mediación. A partir de los cinco años de edad los estudiantes pueden dramatizar o simular situaciones de la vida real para mediar. Al principio el profesorado debe llevar a cabo la reunión de mediación y conforme el grupo adquiera habilidad en este procedimiento, se les debe dar la oportunidad a los estudiantes de mediar sus problemas con la supervisión del docente e ir retirándosela paulatinamente hasta que den muestras de que ya no la necesitan y gestionan adecuadamente sus problemas con la ayuda del mediador, que es un compañero o una compañera de clase.

II. CUESTIONES METODOLÓGICAS

1. METODOLOGÍA CUALITATIVA.

La investigación cuantitativa es aquella en la que se recogen y analizan datos cuantitativos sobre variables. La investigación cualitativa utiliza registros narrativos, pero se puede auxiliar de algunos recursos cuantitativos para comprender y explicar un contexto específico.

Sandín (2003, p. 123) define la investigación cualitativa:

La investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos.

Los investigadores cualitativos se consideran como el instrumento principal que a través de la interacción con la realidad recogen datos sobre ésta, mediante registros narrativos de los fenómenos que son estudiados mediante algunas técnicas como la observación participante y las entrevistas no estructuradas.

Stake (1998, p. 45) menciona: “Lo característico de los estudios cualitativos es que dirigen las preguntas de la investigación a casos o fenómenos, y buscan modelos de relaciones inesperadas o previstas”. También dice: “Las variables dependientes se definen por criterios de experiencia más que por criterios de operatividad”.

La diferencia estructural entre ambas metodologías es que la investigación cuantitativa estudia la asociación o relación entre variables cuantificadas y la cualitativa lo hace en contextos estructurales y situacionales. La investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su sistema de relaciones y su estructura dinámica.

La investigación cuantitativa trata de determinar la fuerza de asociación o correlación entre variables, la generalización y objetivación de los resultados, a través de una muestra para hacer inferencia a una población de la cual toda muestra procede. Tras el estudio de la asociación o

correlación pretende a su vez hacer inferencia causal que explique por qué las cosas suceden o no de una forma determinada.

En general, los métodos cuantitativos son muy potentes en términos de validez externa, ya que con una muestra representativa de la población hacen inferencia a dicha población, a partir de una muestra con una seguridad y precisión definida. Una limitación de los métodos cualitativos es su dificultad para generalizar. Sin embargo, es muy recomendable para comprender los fenómenos humanos.

Para Monclús et al. (2004, p. 97) es muy importante la metodología cualitativa y lo exponen de la siguiente manera: “En la metodología cualitativa, por el contrario, lo importante es el objeto de investigación, no la exactitud del instrumento de medida, puesto que se analiza y reflexiona sobre la realidad compleja del problema”.

Rossmann y Ralis (1998) plantean los diferentes usos de la investigación cualitativa:

❖ *Instrumental:*

- El conocimiento es aplicado a problemas específicos.
- Proporciona soluciones o recomendaciones.

❖ *Ilustrativo:*

- Contribuye al conocimiento general.
- Promueve la comprensión.
- Ofrece una visión heurística.

❖ *Simbólico:*

- Proporciona nuevas formas de expresar los fenómenos.
- Cristaliza creencias o valores.

❖ *Emancipatorio:*

- Ofrece vías de acción para transformar y mejorar estructuras y prácticas.

Los objetivos de los diversos estudios cualitativos están relacionados con las diversas metodologías de investigación existentes. Colás (1997) expresa algunos objetivos de los estudios cualitativos:

- *Descriptivos*. Identificación de elementos y exploración de sus conexiones. Descripción de procesos, contextos, instituciones, sistemas y personas.
- *Interpretativos*. Comprensión del significado del texto o acción y descubrimiento de patrones. Algunas acciones son: desarrollar nuevos conceptos, reelaborar conceptos existentes, identificar problemas, refinar conocimientos, explicar y crear generalidades, y clasificar y comprender la complejidad.
- *Contrastación teórica*. Elaborar, contrastar o verificar postulados, generalidades y teorías.
- *Evaluativos*. Evaluar políticas e innovaciones.

El objetivo de comprender en profundidad los fenómenos educativos puede ser el primer paso hacia una transformación real desde las necesidades percibidas por las propias personas involucradas en ese contexto educativo y para esa realidad.

Tójar (2006) también expresa algunas finalidades de la investigación cualitativa: comprender e interpretar la realidad, los significados, las intenciones y elaborar hipótesis de trabajo. También se investiga para transformar una determinada realidad social o la de algunos grupos que viven en ella para emancipar a individuos o para identificar potenciales de cambio individuales y colectivos. Se trata de entenderlo en su globalidad, con todos sus elementos funcionando de forma conjunta. La comprensión ha de hacerse siempre dentro del contexto de referencia. La comprensión debe ser empática, esto es, debe realizarse desde la perspectiva del otro con las claves interpretativas del propio sujeto investigado (subjetivas).

Latorre, del Rincón y Arnal (1996) categorizan el proceso general de investigación cualitativa en seis fases:

- *Fase exploratoria/de reflexión:*
 - Identificación del problema.
 - Cuestiones de investigación.
 - Revisión documental.
 - Perspectiva teórica.
- *Fase de planificación:*
 - Selección del escenario.
 - Selección de la estrategia de investigación.
 - Redefinir el problema y cuestiones de investigación.
- *Fase de entrada en el escenario:*
 - Negociación del acceso.
 - Selección de los participantes.
 - Papeles del investigador.
 - Muestreo intencional.
- *Fase de recogida y de análisis de la información:*
 - Estrategias de recogida de información.
 - Técnicas de análisis de la información.
 - Rigor del análisis.
- *Fase de retirada del escenario:*
 - Finalización de la recogida de información.
 - Negociación de la retirada.
 - Análisis intensivo de la información.
- *Fase de elaboración del informe:*
 - Tipo de informe.
 - Elaboración del informe.

Estas fases conducen a la explicitación del proyecto y al diseño de la investigación. La mayoría de autores coinciden en identificar el proceso de investigación cualitativa como emergente, flexible y no lineal, enfatizando su carácter contextual, de adaptación a la realidad y a las circunstancias del propio estudio.

El presente estudio es cualitativo, debido a que se interesa por las situaciones de la violencia escolar que se viven en el contexto natural. Esta exploración requiere de un prolongado e intenso contacto con los centros escolares, tres meses aproximadamente en cada uno, y a partir de allí se intentan obtener datos sobre los cuales construir la investigación.

Para obtener la información se emplean una gran variedad de instrumentos humanísticos e interpretativos, entre los que destacan: los diarios, los documentos, la observación participante, la entrevista cualitativa, las técnicas biográfico-narrativas, los grupos de discusión, las técnicas participativas, grabaciones, fotografías, dibujos, registros escritos, notas de campo y transcripciones.

En esta indagación la función del etnógrafo se sitúa en un plano que permite por momentos seleccionar informantes claves, elaborar el diario de campo, realizar observaciones participantes, reflexionar sobre las conversaciones y entrevistas mantenidas, elaborar un programa de intervención y analizar las repercusiones del mismo.

1.1. MÉTODOS Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN.

1.1.1. Estudio de caso.

El estudio de casos constituye un método de investigación para el análisis de la realidad social e implica un proceso de indagación detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad del caso o los casos objetos de estudio.

La finalidad del estudio de caso es abarcar la particularidad y complejidad de uno o varios casos específicos tratando de comprender su actividad y funcionamiento en circunstancias relevantes. Se estudia un caso cuando es interesante en sí mismo. Se busca el detalle de la interacción con sus contextos.

Las principales funciones del investigador cualitativo consisten en identificar las diferencias sutiles, la secuencia de los acontecimientos en su medio ambiente y la globalidad de las situaciones personales. Quizá la tarea más difícil del etnógrafo es la de diseñar buenas preguntas o las interrogantes del estudio, que dirijan la atención y el pensamiento.

Merriam (citado en Pérez Serrano, 1994, p. 91-93) menciona las principales características del estudio de casos:

- *Particularista*. Se centran en una situación, evento, programa o fenómeno particular. El caso en sí mismo es importante por lo que revela acerca del fenómeno y por lo que pueda representar. Esta especificidad le hace especialmente apto para problemas prácticos, cuestiones, situaciones o acontecimientos que surgen en la vida diaria.
- *Descriptivo*. El producto final es una descripción rica y densa del fenómeno del objeto de estudio. Pueden incluir distintas variables e ilustran su interacción a lo largo de un período de tiempo, por lo que pueden ser estudios longitudinales. La descripción suele ser cualitativa.
- *Heurístico*. Los estudios de casos iluminan la comprensión del lector del fenómeno objeto de estudio. Pueden dar lugar al descubrimiento de nuevos significados, ampliar la experiencia del lector o confirmar lo que ya sabe. Pueden aparecer relaciones y variables no conocidas anteriormente que provoquen un replanteamiento del fenómeno y nuevos “insights”.
- *Inductivo*. En su mayoría se basan en el razonamiento inductivo. Las generalizaciones, los conceptos o las hipótesis surgen de un examen

de los datos fundado en el contexto mismo. Ocasionalmente, se pueden tener hipótesis de trabajo tentativas al inicio del estudio. El descubrimiento de nuevas relaciones y conceptos, más que la verificación de hipótesis predeterminadas, caracteriza al estudio de casos cualitativos.

Los estudios de casos requieren el uso de diversos métodos en función de sus propósitos. Stake (1998) identifica tres tipos de estudios de casos:

- *Estudio intrínseco de casos.* Se estudia porque el caso en sí mismo interesa y se necesita aprender sobre ese caso en particular. Se tiene un interés intrínseco en el caso. El propósito del estudio no es la generación de teoría sino la comprensión del caso.
- *Estudio instrumental de casos.* El estudio es un instrumento para conseguir algo diferente a la comprensión de un objeto de estudio en concreto. Sirve para conseguir otros fines indagatorios sobre una temática o refinar una teoría.
- *Estudio colectivo de casos.* El interés se centra en la indagación de un fenómeno, población o condición general. El estudio no se focaliza en un caso concreto sino en un determinado conjunto de casos. No se trata del estudio de un colectivo, sino del estudio intensivo de varios casos.

Stake (1998, p. 18) destaca algunas consideraciones del estudio colectivo:

Se puede diseñar un estudio colectivo de casos atendiendo más a la representatividad pero, como ya se ha dicho, es difícil defender a la representatividad de una muestra pequeña. Las características relevantes serán numerosas de forma que sólo se puedan incluir unas pocas combinaciones.

El autor enfatiza que se deben elegir pocos aspectos a estudiar para profundizar más. Es importante hacer alguna valoración del progreso en los primeros momentos del estudio para ver si conviene continuar o abandonar el caso y elegir otro.

Los métodos a utilizar serán diferentes en función del tipo de interés, es decir, si es intrínseco o instrumental. Cuanto más intrínseco sea el interés de un caso se deberá discernir y centrar en temas más específicos.

La investigación con estudios de casos no es una investigación de muestras. El objetivo primordial del estudio de un caso no es la comprensión de otros, sino comprender un caso o varios casos determinados. En una investigación intrínseca el caso está preseleccionado. En un estudio instrumental algunos casos servirán mejor mejor que otros.

El primer criterio para seleccionar los casos debe ser la máxima rentabilidad de las oportunidades de aprendizaje. Una vez establecidos los objetivos se eligen casos que pueden llevar a la comprensión e incluso a la modificación de generalizaciones. Casi siempre el tiempo de que se dispone para la investigación es limitado. Por lo que si es posible se deben elegir casos que sean fáciles de abordar y donde las indagaciones sean bien acogidas, quizá aquellos en los que se pueda identificar un posible informador y que cuente con participantes dispuestos a dar su opinión sobre determinados aspectos.

Stake (1998, p. 20) dice:

El cometido real del estudio de casos es la particularización, no la generalización. Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace. Se destaca la unicidad, y esto implica el conocimiento de los otros casos de los que el caso en cuestión se diferencia, pero la finalidad primera es la comprensión de este último.

El autor enfatiza que el estudio de casos no es una base suficiente para generalizar.

La interpretación es una parte fundamental de cualquier investigación, hay autores que sostienen que en la investigación cualitativa se interpreta más que en la cuantitativa. La función del etnógrafo es mantener con claridad una interpretación fundamentada, debido a que sacan conclusiones a partir de las observaciones, de los datos y de la información recogida. Un buen estudio de casos es paciente, reflexivo y dispuesto a considerar otras versiones del caso.

En la investigación de casos, el investigador intenta no estorbar en la actividad cotidiana del caso, no examinar, ni entrevistar si puede conseguir la información que desea por medio de la observación discreta y la revisión de lo recogido.

La finalidad principal es tratar de comprender cómo perciben las cosas las personas estudiadas o actores. Es probable que las interpretaciones del etnógrafo reciban más validez que las de las personas estudiadas.

1.1.2. Investigación acción.

En este estudio también se considera el método de investigación-acción, ya que el diseño de la misma se orienta al cambio y está dirigido a la mejora de las condiciones actuales.

El proceso del estudio comienza con un diagnóstico inicial en el que se valoran las necesidades comunes y se identifican las principales dificultades u obstáculos, utilizando principalmente las técnicas dialécticas e interpretativas antes mencionadas. Se prosigue con la elaboración de un plan de acción inicial donde se establecen las prioridades preliminares y se toman las primeras decisiones de cambio.

El programa se lleva a la práctica a partir de las actividades de las diferentes sesiones que tratan de transformar la situación actual de la violencia del grupo, al mismo tiempo que se trabaja simultáneamente en la organización de la información que se obtiene. Y finalmente en la fase de resultados se analizan y sintetizan las informaciones de cada centro escolar valorando y reconsiderando las propuestas para tener un nuevo diagnóstico de la prevención de violencia en ambos centros infantiles. Con respecto a la investigación-acción Tójar Hurtado (2006, p. 108) menciona: “No basta con interpretar, hay que actuar”.

1.2. INSTRUMENTOS.

Los instrumentos para estudiantes considerados en los estudios de México y España son una adaptación de las herramientas diseñadas por Díaz-Aguado dirigidos a estudiantes del nivel de primaria y secundaria por lo que se tuvieron que modificar y adaptar en función de los estudiantes de educación infantil. Los grupos de discusión están basados en modelos de Sánchez Delgado y el cuestionario para el profesorado fue diseñado por la redactora.

Tójar (2006) y Stake (1998) explican los instrumentos de recogida de información que se utilizan en esta investigación:

A. El grupo de discusión.

Es un tipo especial de entrevista grupal en el que un conjunto de personas que comparten alguna característica en común es reunido para que expresen y confronten sus opiniones bajo la coordinación de un moderador.

La discusión puede presentarse como una situación simulada para que los participantes la recreen y se puedan obtener conclusiones sobre el proceso grupal de toma de decisiones.

Se trata de captar las representaciones ideológicas, los valores, las formaciones imaginarias o afectivas que predominan en un determinado grupo o comunidad. Permiten obtener material cualitativo sobre percepciones, motivaciones, opiniones y actitudes de los participantes. Toda persona se desarrolla en la sociedad opinando y escuchando las opiniones de los demás, porque es fruto de una identidad colectiva. El procedimiento resumido puede plantearse en: planteamiento de objetivos y elaboración de la guía de preguntas; selección de los participantes; selección del moderador; determinación del lugar y fecha; adiestramiento del moderador; puesta en escena del grupo de discusión; recopilación, transcripción y análisis de la información; y elaboración de conclusiones.

Las preguntas pueden clasificarse en tres tipos: calentamiento (una o dos preguntas simples para romper el hielo pero que tengan que ver con el tema, ejemplo: inicio (“Usted ha trabajado personalmente el tema que nos reúne hoy aquí”), centrales (pueden tener interrogantes y subinterrogantes), cierre (insisten en algún tema que no haya quedado claro o sobre el que alguien no se haya manifestado).

La entrevista grupal se utiliza, en este estudio, con la finalidad de obtener de los participantes: percepciones, motivaciones, opiniones, significados, actitudes y medidas de prevención en relación con la violencia en este nivel educativo.

B. La entrevista semi-estructurada.

La obtención de información no es superficial. Resulta habitualmente más adecuado que la persona que entrevista se contenga y no exprese sus opiniones para mantener el flujo de información de forma unilateral es mejor transmitir seguridad e indicar que toda la información va a ser tratada de manera confidencial estando dispuesto a escuchar y no interrumpir la entrevista si continua siendo productiva, el tiempo que haga falta. No es suficiente conformarse con las respuestas literales hay que profundizar en la comunicación establecida.

Preguntar es establecer un puente o medio a través del cual sea posible ir y venir entre universos culturales. La entrevista en profundidad no es directiva sino abierta, flexible y dinámica; es además persistente y puede ser individual o grupal. Debe ilustrar los significados de sus percepciones sobre el fenómeno de interés. La persistencia de la entrevista hay que entenderla en la propia sesión y por el número de sesiones sucesivas. Si el entrevistado apunta a un nuevo tema que puede ser relevante hay que estar atento y recordárselo para que nos ofrezca más información.

Una única entrevista a un informante clave raras veces es suficiente. En el desarrollo de la entrevista siempre se ha de tratar de que se mantenga el deseo de volver a encontrarse para una nueva reunión. Esto se puede

conseguir pidiéndolo directamente o insinuando la relevancia de obtener información adicional.

Los elementos diferenciadores de una entrevista etnográfica son: propósito explícito, presentación de explicaciones y formulación de cuestiones al entrevistado. Explicaciones de más pueden inducir al entrevistado a responder no lo que opina sino lo que cree que se espera de él, debemos indicarle que debe expresarse con sinceridad, con sus propias palabras, porque es su forma de ver, vivir o sentir las cosas la que nos interesa para la investigación.

La entrevista informal que es exploratoria y surge en situaciones espontáneas en el flujo natural de la interacción. Puede descubrir nuevos contactos u orientar la preparación de una entrevista en profundidad con la misma persona o con otro informante diferente. La entrevista clínica o terapéutica es un tipo de entrevista no directiva utilizada en psicología humanista o cualitativa. La entrevista focalizada: a) los participantes han sido expuestos a una experiencia concreta no natural, han participado en algún experimento controlado, b) los investigadores han estudiado y programado dicha situación empleando análisis de contenido y alguna teoría psicosocial, c) a partir de lo interior han elaborado un guión de entrevista, d) la entrevista se centra sobre las experiencias subjetivas del participante en la experiencia programada.

La entrevista es el cauce principal para llegar a las realidades múltiples. Obtiene información que permite plantear hipótesis sobre distintas variables (que controlan las conductas violentas) y para seleccionar diversas estrategias de evaluación (para esos tipos de conductas). Este tipo de entrevista se basa en un guión, por lo que raras veces el estudio de caso cualitativo utiliza una encuesta con idénticas preguntas para todos los encuestados. Por el contrario, se espera que cada entrevistado haya tenido experiencias únicas o historias especiales que contar. Es importante disponer de espacio y tiempo suficiente inmediatamente después de la entrevista para preparar la transcripción y el comentario interpretativo.

C. La observación participante.

Es la realizada a informantes seleccionados junto con la que consigue recabar los denominados datos primarios del trabajo de campo. Es imprevisible que el observador conviva con los individuos del grupo y se convierta en la medida de lo posible en un miembro activo durante un periodo significativo.

El observador ha de tener la capacidad de dejar a un lado sus propias ideas previas, su cultura, sus valores, y aceptar e integrar la escala de valores del grupo social a estudiar. La versión válida es la que tienen los propios integrantes de la cultura. Lo que interesa es cómo viven e interpretan los nativos sus propias acciones, qué significado les dan.

Junto a la perspectiva interna o emic, el investigador ha de ser capaz de mantener una postura externa o etic que le permita reflexionar sobre lo observado de forma participativa y desentrañar lo que subyace debajo de lo manifiesto o explícito de las acciones y patrones de comportamiento del grupo.

Algunas características de la observación participante son: se realiza para comprender la situación investigada, implica todos los sentidos, es formativa (el observador no para de aprender y formarse a lo largo de todo el proceso), es heurística (utiliza la introspección, no busca verificar hipótesis formales), se realiza de forma abierta (a la luz de todos los participantes del contexto), es también narrativa (describe y comprende el objeto narrándolo), se interesa por los otros (aloespectiva) y también puede ser realizada por el propio observado (introspectiva). Es interpretativa, es directa (si se puede se anota de forma inmediata), es persistente y se dirige casi siempre a situaciones naturales. La observación participante trata de descubrir cómo se manifiesta la conducta agresiva en diferentes situaciones dentro del contexto escolar. Por medio de la observación se obtiene información que puede orientar directamente a la intervención.

D. Las técnicas sociométricas.

Permiten conocer al estudiante en relación con los demás en poco tiempo. Las técnicas sociométricas proporcionan la posibilidad de evaluar en poco tiempo y con gran validez las relaciones entre compañeros y compañeras permitiendo obtener información tanto del nivel de adaptación de cada estudiante como de los contextos en que se desarrolla.

Consiste en preguntar a todo el alumnado de un determinado grupo acerca del resto y conocer el estatus medio o nivel de popularidad, las oportunidades para el establecimiento de las relaciones de amistad, la impresión que cada infante produce y tiene respecto a sus iguales y los atributos perceptivos por los que más destaca.

Los procedimientos sociométricos pueden servir para detectar a niños y niñas que se encuentran en una situación problemática. Se pueden destacar dos criterios generales: ser rechazado por un número importante de iguales y no tener ningún amigo o amiga entre ellos así como la necesidad de intervenir con los estudiantes que en ella se encuentran para lograr una mejor integración entre los compañeros y las compañeras. A continuación se exponen algunos indicadores que pueden permitir detectar dichas situaciones.

La mejor evaluación del estatus social (nivel medio de popularidad) se obtiene a partir del método de las puntuaciones también denominado ranking.

Ser rechazado por un número significativo de compañeros y compañeras se refleja en el índice de rechazos y en el ranking. Como criterio general se considera a un escolar rechazado cuando obtienen un número de rechazos superior a la tercera parte de los iguales que contestan al cuestionario, así como una puntuación en el ranking que exceda sensiblemente a la puntuación central que refleja neutralidad, aproximándose al tres. Es necesario interpretar dichos criterios teniendo en cuenta la tendencia que se produzca en el grupo evaluado.

El aislamiento o total ausencia de elecciones que refleja la falta de oportunidades para establecer relaciones de amistad en el grupo evaluado. El rechazo de los compañeros y las compañeras en la escuela no sólo priva al individuo de experiencias necesarias para su desarrollo (como sucede con los aislamientos) sino que además le expone a interacciones que contribuyen al establecimiento de conductas y percepciones negativamente distorsionadas.

El infante aislado se caracteriza por ser ignorado por sus iguales y pasar desapercibido aunque suele ser ligeramente impopular. Su principal riesgo reside en la privación socioemocional y la falta de oportunidades para establecer relaciones de amistad. Además la mayoría de los menores aislados suelen ser conscientes de su situación (se perciben sin amigos o amigas) de lo cual se derivan altos niveles de estrés y una acentuada tendencia a infravalorar su competencia social.

**Método de asociación de atributos perceptivos:*

Con objeto de obtener información sobre la conducta tal como ésta es percibida por Hartshorne y May propusieron “el método de adivina quién es”. El procedimiento de asociación de atributos que se incluye en el cuestionario sociométrico permite obtener información de la conducta percibida agrupando todas las nominaciones que cada niño y niña reciben en los atributos de tipo positivo por una parte y negativo por otra.

- *Atributos positivos:* número de veces que el alumnado es nombrado por sus compañeros y compañeras en las categorías descriptivas de carácter positivo, dicha categoría es: “el que tiene más amigos o amigas”.
- *Atributos negativos:* número de veces que el estudiante es nombrado por sus iguales en las categorías descriptivas de carácter negativo, los atributos negativos son: “con los que menos te gusta jugar y el que más molesta”.

Los resultados obtenidos a través del procedimiento de las nominaciones dependen del número de sujetos que responden a la prueba.

Por dicha razón cuando se utiliza este método en investigación todos los índices que de él resultan se dividen entre el número de participantes que responden (elecciones, rechazos, impresión de elegir, impresión de rechazar, atributos positivos y atributos negativos).

E. Documentos.

Se utilizan para conocer las localizaciones, para saber algo antes de desplazarse al contexto de investigación. Este tipo de almacenes de textos y materiales se conocen con la denominación específica de depósitos documentales selectivos.

Los documentos que se suelen considerar: leyes, normas, contratos, correspondencia, proyectos de trabajo, memorias, informes y apuntes de personas implicadas.

Los documentos suelen clasificarse en oficiales (documentos privados de organizaciones o instituciones) y en personales (biografías, autobiografías, diarios, cartas, fotografías,... sobre todos ellos habrá que tener los oportunos permisos de los propietarios).

Se recomienda el desarrollo del análisis documental en cinco etapas: rastreo de documentos, clasificación de documentos obtenidos, selección de documentos pertinentes; lectura profunda del contenido y realización de notas marginales, buscando tendencias, similitudes, contradicciones, patrones; lectura cruzada y compartida de documentos con la intención de ir construyendo una síntesis comprensiva global. El proceso puede continuar con un análisis de contenido.

F. Técnicas visuales.

Las técnicas visuales tienen el poder de atestiguar los procesos de cambio. Una instantánea o una secuencia audiovisual en un barrio o en un centro educativo de hace sólo tres años nos puede mostrar una realidad muy diferente (¿qué es lo que ha variado desde entonces?).

La imagen que nos ofrecen los medios tiene además un gran poder de relacionarnos con la realidad. Lo verdaderamente importante es un texto, y como tal debe ser construido y reconstruido (leído), comprendiendo e interpretando su origen y su expresión material.

La imagen genera sentimientos emocionales en quien la mira e interpreta. La imagen como producción cultural ha de ser tratada como un texto. Nada es casual en todo caso inconsciente.

G. Diario de campo.

El diario debe acompañar al investigador desde el instante en que se produce el interés por un tema a investigar y acompaña todo el proceso de investigación.

Las lecturas y relecturas del diario ayudan a reflexionar al investigador, sorprenden con datos y circunstancias que cuando se anotaron no parecían demasiado importantes, pero que a la luz de nuevos acontecimientos emergentes se revelan como cruciales.

La información se va construyendo a lo largo de todo el proceso investigador. El diario tiene dos claras utilidades: una externa (está relacionada con la posibilidad de estructuración de la información una vez que se ha dado por finalizado el trabajo de campo) y otra interna (controlar el propio proceso investigador).

El diario ofrece una perspectiva personal ceñida al periodo de investigación y a los temas relacionados con la misma. No todos los investigadores escriben diarios. Algunos confían todo el trabajo a su memoria (notas mentales) y a los datos e impresiones que va recogiendo a través de medios tecnológicos (audio y video) o con otras técnicas de investigación (observaciones, entrevistas,...). Existen algunas clasificaciones de diarios y de las anotaciones que se realizan en ellos.

H. Cuestionarios.

Son muy accesibles y permiten un manejo fácil. Las preguntas abiertas generan respuestas amplias. Las cuestiones son formas específicas de inducir y de promover reflexiones.

Los cuestionarios poseen una función clara y directa de inducir a quien los contesta a reflexionar sobre temas determinados y a que sus reflexiones las realice de una manera determinada (Vinyamata, 1999).

La contestación de los cuestionarios del profesorado (al final del programa de intervención) y de las familias (al terminar la conferencia en prevención de la violencia) tienen la finalidad de valorar el programa de actuación y la conferencia a las familias, y recabar información acerca de las dificultades, ventajas y sugerencias sobre el programa de intervención.

Las herramientas de evaluación antes mencionadas se aplican con la finalidad de identificar las necesidades del alumnado en la prevención de la violencia, las competencias sociales y los valores.

En el análisis de resultados se seguirá la siguiente secuencia: a) Comparar los resultados de las herramientas de evaluación con las observaciones de la tutora, b) Analizar las entrevistas informales de las familias y los docentes tratando de identificar las principales necesidades de los infantes desde diferentes perspectivas; d) Comparar las entrevistas de los estudiantes antes y después de la intervención con la intención de valorar y reestructurar el programa; e) Analizar diferentes documentos, f) Comparar los resultados de los estudios realizados en México y España tratando de identificar similitudes y diferencias.

1.2.1. Grupos de discusión.

Se utiliza la estrategia de grupo de discusión desde dos perspectivas: la de las familias y la del profesorado.

A. Guión del grupo de discusión de las familias.

En el grupo de discusión de las familias se abordan diecinueve cuestiones dirigidas a identificar las representaciones ideológicas, los valores, los métodos de disciplina, las formaciones imaginarias o afectivas en relación con la violencia en la educación infantil. En la tabla 3 se presenta el guión del grupo de discusión.

Tabla 3. Guión del grupo de discusión de las familias

1. ¿Creen qué actualmente hay más o menos agresiones que hace algunos años? ¿Por qué?
2. ¿Dónde se producen la mayor cantidad de agresiones: en casa, en el centro, en el camino de casa al centro, en el salón de clases, en el patio, en los baños, etc.? ¿Por qué creen que se producen más en ese lugar?
3. ¿Cuáles son las principales agresiones que se producen entre los niños y las niñas del centro infantil (verbal, física, psicológica)?
4. ¿Conocen agresiones entre niñas? ¿Son iguales que entre niños? ¿En qué se diferencian?
5. ¿Conocen agresiones mixtas, de niños a niñas o de niñas a niños?
6. ¿Cuáles creen que son las causas de la violencia en Educación infantil?
7. ¿Cómo creen que influye la familia sobre los problemas de violencia en el centro?
8. ¿Cómo creen que influye la sociedad sobre los problemas de violencia en el centro?
9. ¿Cómo creen que influyen los medios de comunicación sobre los problemas de violencia en el centro?
10. ¿Podrían describir las características básicas de algún niño o niña agresor?
11. ¿Podrían describir las características básicas de algún niño o niña

víctima de agresiones?

12. ¿Qué comportamientos desearían que tuvieran sus hijos o hijas con respecto a la violencia?
13. ¿Qué creen que los docentes deberían enseñar a los estudiantes para que desarrollen estos comportamientos?
14. ¿Qué podrían hacer las familias para reforzar esos comportamientos?
15. ¿Qué hace el centro para enseñar esos comportamientos?
16. ¿Qué medidas podrían implementarse para abordar el problema de la violencia en los centros?
17. ¿Cómo es la relación con el profesorado del Centro Infantil?
18. ¿Si alguno de sus hijos o hijas tuviera un problema con un compañero o una compañera como lo resolvería? ¿Y si el problema fuera con el docente?
19. ¿Quieren añadir algo más sobre el tema?

B. Guión del grupo de discusión del profesorado.

El grupo de discusión aborda veinte cuestiones. Con el propósito de recopilar información acerca de la violencia escolar en la educación infantil desde la perspectiva del profesorado. En la tabla 4 se expone el guión del grupo de discusión.

Tabla 4. Guión del grupo de discusión del profesorado

1. ¿Creen qué actualmente hay más o menos agresiones que hace algunos años? ¿Por qué?
2. ¿Dónde se producen la mayor cantidad de agresiones: en casa, en el centro, en el camino de casa al centro, en el salón de clases, en el patio, en los baños, etc.? ¿Por qué creen que se producen más en ese lugar?
3. ¿Cuáles son las principales agresiones que se producen entre los

niños y las niñas del centro infantil (verbal, física, psicológica)?

4. ¿Conocen agresiones entre niñas? ¿Son iguales que entre niños?
¿En qué se diferencian?
5. ¿Conocen agresiones mixtas, de niños a niñas o de niñas a niños?
¿Cuáles?
6. ¿Cuáles creen que son las causas de la violencia en Educación Infantil?
7. ¿Cómo creen que influyen las familias sobre los problemas de violencia en el centro?
8. ¿Cómo creen que influye la sociedad sobre los problemas de violencia en el centro?
9. ¿Cómo creen que influyen los medios de comunicación sobre los problemas de violencia en el centro?
10. ¿Podrían describir las características básicas de algún niño o niña agresor?
11. ¿Podrían describir las características básicas de algún niño o niña víctima de agresiones?
12. ¿Qué comportamientos desearían que tuvieran sus estudiantes?
13. ¿Qué creen que deberían enseñar a los niños y a las niñas para que desarrollen estos comportamientos?
14. ¿Qué hace el centro para enseñar esos comportamientos?
15. ¿Cómo es la relación con los padres y las madres de familia?
16. ¿Podrían contar la agresión más grave que conocen que se haya producido en el centro o en el entorno donde estén involucrados niños o niñas de educación infantil?
17. ¿Qué hacen cuando observan comportamientos violentos entre sus estudiantes o entre el personal?
18. ¿Qué podrían hacer las familias para reforzar los comportamientos

positivos?

19. ¿Qué medidas podrían tomarse para abordar el problema de la violencia en los centros?

20. ¿Quieren añadir algo más sobre el tema?

1.2.2. Entrevista semi-estructurada al alumnado.

Es importante transmitir seguridad y garantizar que toda la información va a ser tratada de manera confidencial. Estar dispuesto a escuchar y no interrumpir la entrevista. No es suficiente limitarse a las respuestas literales es necesario profundizar en la comunicación establecida.

La entrevista semi-estructurada al alumnado está diseñada tomando en cuenta las principales cuestiones relacionadas con la violencia de algunos instrumentos de evaluación de Díaz-Aguado (1994), entre los que se encuentran: cuestionario de las relaciones entre compañeros y compañeras, cuestionario de la evaluación de la competencia social en la infancia, cuestionario de evaluación de la violencia entre iguales, el cuestionario de la evaluación e interacción educativa y la evaluación sociométrica. En la tabla 5 se presenta el guión de entrevista.

Tabla 5. Guión de entrevista semi-estructurada al alumnado

Nombre: _____ Curso: _____

A. LAS RELACIONES ENTRE COMPAÑEROS Y COMPAÑERAS.

1. ¿Te gusta el kínder (cole)? ¿Por qué?
2. ¿Qué es lo que más te gusta del kínder (cole)? ¿Por qué te gusta?
3. ¿Qué es lo que menos te gusta del kínder (cole)? ¿Por qué no te gusta?
4. ¿Quiénes son los niños o las niñas de tu grupo con los que más te

gusta jugar? ¿Por qué te gusta jugar con ellos?

5. ¿Quiénes son los niños o las niñas de tu salón (clase) con los que menos te gusta jugar? ¿Por qué no te gusta jugar con ellos?

B. ASOCIACIÓN DE ATRIBUTOS PERCEPTIVOS.

Adivina quién es el niño o la niña de tu grupo que:

6. Menos amigos o amigas tiene.
7. Más molesta a los demás.

C. LA COMPETENCIA SOCIAL EN LA INFANCIA.

8. “Un día Fabián (Bianca) llevó un coche de juguete (muñeca) al colegio y un niño (niña) de su grupo se lo (la) quitó. ¿Qué puede hacer para que se lo (la) devuelva?”.

D. LA VIOLENCIA ENTRE IGUALES.

9. Cuando algún niño o niña te ha molestado en el kínder (cole), ¿por qué crees que lo hizo?
10. ¿Qué haces cuando algún niño o niña te molesta en el kínder (cole)?
¿Cómo te sientes?
11. ¿Qué es lo que haces cuando un niño o niña molesta a otro en el kínder (cole)? ¿Cómo te sientes?
12. ¿Alguna vez has molestado a algún niño o niña en el kínder (cole)?
¿Por qué lo has hecho?

E. LA INTERACCIÓN EDUCATIVA

13. ¿Qué te gusta más, trabajar sólo (sola) o en equipo? ¿Por qué?
14. ¿Para qué está la maestra (profesora)? ¿Qué es lo que tiene que hacer?
15. Cuando dos niños o niñas se pelean o se insultan, ¿qué hace la maestra (profesora)? ¿Qué te parece eso?

La entrevista al alumnado aborda quince preguntas divididas en cinco apartados. De la pregunta uno a la cuatro se incluyen algunas cuestiones que evalúan las relaciones entre iguales. De la pregunta cinco a la siete tratan de identificar a los infantes en posible situación de riesgo, La ocho permite conocer las competencias sociales. De la nueve a la doce se obtiene información acerca de las situaciones de violencia entre iguales. Y de la trece a la quince los infantes expresan experiencias con la interacción educativa: trabajo en equipo, función del docente y sus métodos de disciplina.

A continuación se explican las finalidades de cada instrumento seleccionado para el diseño del guión de entrevista:

A. Las relaciones entre compañeros y compañeras.

Las cuestiones que se eligieron de esta prueba pretenden evaluar la percepción positiva o negativa que los menores tienen del colegio y de sus iguales, identificar las cosas que les gustan y las que no les gustan del centro y detectar a los estudiantes del grupo que más destacan por algunas conductas específicas. El objetivo principal de esta evaluación es identificar al alumnado en posible situación de riesgo.

Las preguntas sociométricas proporcionan la posibilidad de evaluar en poco tiempo y con gran validez las relaciones entre iguales, permitiendo obtener información del nivel de adaptación de cada infante y de los contextos en que se desarrolla. Consiste en preguntar a todo el alumnado de un determinado grupo acerca del resto y conocer el estatus medio o nivel de popularidad, las oportunidades para el establecimiento de las relaciones de amistad, la impresión que cada infante produce y tiene respecto a sus compañeros o compañeras, y los atributos perceptivos por los que más destaca.

Los procedimientos sociométricos pueden servir para detectar a niños y niñas que se encuentran en una situación problemática. Se pueden destacar dos criterios generales: ser rechazado por un número importante de

iguales y no tener ningún amigo o amiga. Es necesario intervenir con los estudiantes que se encuentran en situación de riesgo, para lograr una mejor integración del grupo. A continuación, se exponen algunos indicadores que pueden permitir detectar dichas situaciones.

La mejor evaluación del estatus social (nivel medio de popularidad) se obtiene a partir del método de las puntuaciones también denominado ranking.

Ser rechazado por un número significativo de iguales se refleja en el índice de rechazos y en el ranking. Como criterio general se considera a un estudiante rechazado cuando obtienen un número de rechazos superior a la tercera parte de los compañeros y las compañeras que contestan al cuestionario. Así como una puntuación en el ranking que exceda sensiblemente a la puntuación central que refleja neutralidad, aproximándose al tres. Se recomienda interpretar dichos criterios teniendo en cuenta la tendencia que se produzca en el grupo evaluado.

El aislamiento o total ausencia de elecciones refleja la falta de oportunidades para establecer relaciones de amistad en el grupo evaluado. El rechazo de los compañeros y las compañeras en la escuela no sólo priva al individuo de experiencias necesarias para su desarrollo (como sucede con los aislamientos), sino que además le expone a interacciones que contribuyen al establecimiento de conductas y percepciones negativamente distorsionadas.

El infante aislado se caracteriza por ser ignorado y pasar desapercibido por sus iguales, aunque suele ser ligeramente impopular. Su principal riesgo reside en la privación socioemocional y la falta de oportunidades para establecer relaciones de amistad. La mayoría de los menores aislados suelen ser conscientes de su situación (se perciben sin amigos o amigas). De lo cual se derivan altos niveles de estrés y una acentuada tendencia a infravalorar su competencia social.

B. Asociación de atributos perceptivos.

Con objeto de obtener información adicional sobre la conducta tal como ésta es percibida Hartshorne y May propusieron el método de: “Adivina quién es”. El procedimiento de asociación de atributos que se incluye en el guión de la entrevista sociométrica permite obtener información adicional de la conducta percibida, agrupando todas las nominaciones que cada niño y niña reciben en los atributos de tipo positivo por una parte y negativo por otra.

- *Atributos positivos.* Número de veces que el alumnado es nombrado por sus iguales en las categorías descriptivas de carácter positivo. La categoría es: “el que tiene más amigos o amigas”.
- *Atributos negativos.* Cantidad de veces que el estudiante es nombrado por sus compañeros y compañeras en las categorías descriptivas de carácter negativo. Los atributos negativos son: “con los que menos te gusta jugar y el que más molesta”.

Los resultados obtenidos a través del procedimiento de las nominaciones dependen del número de estudiantes que responden a la prueba. Por esta razón cuando se utiliza este método en investigación, todos los índices que de él resultan se dividen entre el número de participantes que responden (elecciones, rechazos, impresión de elegir, impresión de rechazar, atributos positivos y atributos negativos).

C. La competencia social en la infancia.

Este apartado fue elaborado mediante la selección de algunas preguntas de la entrevista sobre el conocimiento de estrategias de interacción con los iguales (CEIC, Díaz-Aguado, 2005). El documento original consta de cuatro historias, de las cuales se eligió la más representativa, imagen sobre cómo recuperar un objeto para evaluar la competencia social de los niños y las niñas.

**Normas de Aplicación:*

Se aplica a través de una entrevista individual presentando verbal y gráficamente las situaciones, tratando que el individuo sugiera las estrategias que puedan utilizar para alcanzar los objetivos descritos en las historias. Se siguen las bases del método clínico propuesto por Piaget.

El procedimiento de aplicación es el siguiente:

1. Se describe al niño o a la niña la historia y se le presenta el dibujo correspondiente, haciendo coincidir el sexo de los protagonistas con el estudiante entrevistado.
2. Se le pregunta qué puede hacer el protagonista de la historia para conseguir el objetivo propuesto, tratando de que manifieste las diversas estrategias que conoce.
3. Respecto a cada una de las estrategias sugeridas se pregunta:
 - Las razones por las que cree que es eficaz.
 - Si la ha puesto en práctica en alguna ocasión.
 - Qué consecuencias cree que tendrá para el protagonista, para el otro infante y para la relación entre ambos (qué pensará el otro niño o la otra niña, qué pasará después...).
4. Se continúa preguntando al menor qué más cosas pueden hacer hasta estar seguro de que no conoce ninguna otra estrategia para resolver la historia en cuestión.
5. Una vez que el participante deja de proponer estrategias se concluye con la historia.

La aplicación individual permite obtener información exhaustiva sobre la competencia social del sujeto.

**Normas de corrección:*

La evaluación de las estrategias se realiza teniendo en cuenta cuatro dimensiones del conocimiento social: elaboración, eficacia, consecuencias sociales y asertividad. Cada una de estas dimensiones se valora según una

escala de cinco grados o niveles, correspondiendo los niveles inferiores al grado más bajo de elaboración, eficacia, consecuencias y asertividad, y los niveles superiores al grado más elevado de dichas dimensiones.

1. *Dimensión de la elaboración.* Depende del nivel de conocimiento psicosocial que refleje el estudiante y del número de actos intermedios que supongan para lograr el objetivo. Va desde estrategias muy directas y rudimentarias (petición directa, recurrir al adulto, producir daño físico sin ningún recurso para convencer, etc.) hasta estrategias mucho más indirectas, sofisticadas y complejas (negociación del estatus entre iguales, intentos de resolver la situación a través del juego, etc.).
2. *Dimensión de la eficacia.* Se refiere al grado en el que cabe esperar que la estrategia contribuya a lograr el objetivo propuesto. En un extremo se sitúan las estrategias ineficaces y en el otro las estrategias con alto grado de eficacia. Esta dimensión debe ser considerada con relación a la meta específica que el sujeto trata de conseguir en sus interacciones interpersonales. Es decir, una estrategia puede ser muy eficaz para el logro de un objetivo pero no para conseguir otro.
3. *Dimensión de las consecuencias positivas para la relación.* Se define como el grado en que la estrategia contribuye a mejorar la relación entre sus participantes o a favorecer el establecimiento y mantenimiento de relaciones satisfactorias en el futuro. Se extiende desde consecuencias claramente negativas (por ejemplo, agresiones físicas o verbales, imposición por la fuerza o con engaño, informar al adulto con la intención de que castigue o riña al otro individuo, etc.) hasta consecuencias muy positivas para la relación entre ambos (ofrecer una ventaja al otro, animarle o alabarle, proponer una solución intermedia, etc.).
4. *Dimensión de asertividad.* Se define como el grado en que el sujeto intenta controlar activamente la situación. Está estrechamente relacionada con el estatus que se otorga a sí mismo como

protagonista de la acción y con la seguridad que en ella manifiesta. Se extiende desde una total ausencia de asertividad (sumisión, pasividad, inmovilidad) hasta estrategias excesivamente asertivas (imponer por la fuerza la propia voluntad, otorgarse claramente un estatus superior o proponer un cambio brusco de actividad).

**Diferencia en función de la edad y el nivel de aceptación entre los compañeros y las compañeras:*

En apoyo de la validez de esta parte de la entrevista cabe mencionar los resultados de estudios anteriores realizados, en función de la edad y del grado de adaptación social de los infantes, en niñas y niños no maltratados de edades comprendidas entre los cuatro y cinco años. Respecto al estudio llevado a cabo en función de la edad la primera conclusión que puede extraerse se refiere al carácter evolutivo de las dimensiones del conocimiento social. Las personas van adquiriendo con la edad estrategias más elaboradas, más eficaces, de consecuencias más positivas para la relación y de un grado de asertividad intermedio.

Los resultados sobre las diferencias en la competencia social de los sujetos de alto y bajo estatus sociométrico indican que las niñas y los niños más aceptados por sus iguales conocen mejores estrategias para interactuar con sus iguales que los sujetos rechazados en el aula de clase. Y que el origen cognitivo del rechazo social parece estar basado principalmente en el insuficiente conocimiento de estrategias elaboradas, eficaces y sobre todo positivas para la relación, así como en el desconocimiento de estrategias que impliquen un grado de asertividad moderado (más adecuado y adaptativo socialmente que los niveles extremos).

D. La violencia entre iguales.

A través de este cuestionario se pretende evaluar las situaciones de violencia entre iguales que se producen en el contexto escolar, preguntando a los niños y las niñas por las situaciones que sufren como víctimas o

ejercen como agresores, sobre la posibilidad de contar con la ayuda de distintos agentes sociales y sobre la propia conducta.

El cuestionario está compuesto por cuatro preguntas abiertas, en él se incluyen preguntas sobre la representación de los estudiantes víctimas de las causas de la violencia (se pregunta al alumnado por las razones por las que cree haber sido agredido), estrategias de resolución de los infantes víctimas (se pregunta al alumnado por su conducta tras haber sufrido una conducta violenta), sentimientos de los individuos víctimas ante las situaciones de violencia (se pregunta al escolar por sus sentimientos cuando sufre algún episodio de violencia por parte de otros), estrategias de resolución de los infantes espectadores de las situaciones de violencia, los sentimientos de los estudiantes observadores ante las situaciones de violencia, las principales situaciones de agresión en el colegio, la representación que tienen los niños y las niñas que ejercen la agresión de las causas de la violencia, los sentimientos de los infantes que ejercen la agresión ante las situaciones de violencia, la respuesta de los agentes de socialización a las agresiones de los estudiantes y el juicio de los sujetos de las actuaciones de los agresores.

**Resultados:*

Los resultados pueden servir para el diagnóstico individual del infante. También son de interés como complemento en el diagnóstico de situaciones de violencia y exclusión en una clase o en un centro educativo.

E. La interacción educativa.

La entrevista incluye dos dimensiones básicas: la actitud y la representación que los niños y las niñas tienen de la cooperación entre iguales, y el modo que interfieren, a partir de su relación con el profesorado. Este instrumento tiene la finalidad de evaluar la convivencia del centro y las posibles dificultades que existan en las interacciones.

**Actitud y representación del aprendizaje cooperativo.*

Esta dimensión refleja la actitud del alumnado para llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje, en colaboración con sus compañeros y compañeras. Se evalúa teniendo en cuenta la reciprocidad, en la posibilidad de enseñar a sus iguales y aprender de ellos, la descripción o explicación que el niño o la niña realizan del proceso de enseñanza-aprendizaje y los contenidos que consideran posibles de enseñar y aprender.

**Representación del papel del profesorado.*

Esta dimensión refleja la representación que el infante tiene del papel del docente. En función de las respuestas que transmite el alumnado entrevistado se pueden encontrar seis modelos que diferencian estilos distintos, en función del papel que el educador tiene, en el proceso de enseñanza-aprendizaje y del tipo de relación que establece con su alumnado. Se valora a través de las respuestas que el estudiante da a las preguntas.

En los modelos se incluyen dos clasificaciones, cada una con tres tipos en función del estilo que el docente manifiesta en la forma de atender a la diversidad (modelos 1,2 y 3) y del estilo de relación con las normas y la disciplina (modelos 4, 5 y 6). Los modelos son:

- *Modelo 1.* El docente es alguien que designa tareas, evalúa resultados y con quien el alumnado fracasa o se siente a veces ridículo. Correspondería al modelo sobrerreactivo.
- *Modelo 2.* Representación estereotipada y/o distante del profesorado como alguien que se limita a explicar, responder a las preguntas (por ejemplo cuando levantan la mano), designar tareas o deberes y evaluar resultados. Coincide en parte con el modelo reactivo.
- *Modelo 3.* El maestro o la maestra como alguien disponible para ayudar al alumnado a superar las dificultades que pueden surgir en el proceso de aprendizaje y que logra adaptar la educación a la diversidad de los estudiantes. Coincide con algunas de las características del profesorado proactivo.

- *Modelo 4.* El educador como el encargado de mantener el orden, alguien a quien obedecer y de lo contrario castiga al alumnado.
- *Modelo 5.* El profesorado como alguien con quien aprender a comportarse, que dicta las normas, que dice lo que hay que hacer.
- *Modelo 6.* El formador como autoridad democrática, con quien construir y aplicar las reglas consensuadas entre todos. El profesorado como mediador en la resolución de conflictos.

1.2.3. Cuestionarios.

En el presente apartado se mencionan los cuestionarios utilizados en la investigación.

A. Cuestionario de las familias acerca de la conferencia.

Mediante este cuestionario se intenta conseguir información acerca de la explicación y la aplicación de los temas tratados en “la conferencia a las familias”. Se pueden obtener otros temas de interés, dudas, sugerencias, recomendaciones, etc., para tomar en cuenta toda esta información al planear otros talleres, conferencias, pláticas (charlas) o campañas. En la tabla 6 se pueden ver las preguntas del cuestionario.

Tabla 6. Cuestionario a familias.

1. ¿Qué le pareció el taller?
2. ¿Qué fue lo que más le gusto?, ¿Por qué?
3. ¿Considera que este taller proporciona herramientas para mejorar la relación de la familia?, ¿Por qué?
4. Escriba algunas situaciones en que podría aplicar lo abordado en esta sesión.
5. Mencione algunas sugerencias.

El cuestionario consta de cinco preguntas abiertas. De la primera pregunta a la tercera se pretende obtener información acerca de las percepciones que las familias tienen del taller y si lo consideran de utilidad para reducir la violencia y mejorar las relaciones sociales. La cuarta cuestión intenta recopilar información sobre la comprensión y aplicación de los conocimientos adquiridos. Y finalmente la quinta pregunta procura conseguir información adicional acerca de diferentes temas de interés o dudas para abordar, y sugerencias para la preparación de futuros talleres de formación.

El cuestionario se entrega a las familias cuando se termina la conferencia y se les pide que lo contesten de manera anónima.

B. Cuestionario para la detección de los estudiantes en situación de riesgo social.

El instrumento fue elaborado por Díaz-Aguado et al. (1996, p. 86-72) y solamente se utiliza con los estudiantes que se considera que están en situación de riesgo.

Este cuestionario permite evaluar cuatro factores de riesgo frecuentes en infantes que sufren abuso o abandono, pero también se utiliza en menores que se encuentran en otras situaciones estresantes. Estos factores son: el maltrato, la negligencia o el abandono, los problemas emocionales y las conductas antisociales. En la tabla 7 se puede consultar el cuestionario.

Tabla 7. Cuestionario para la detección de infantes en situación de riesgo social.

**Indicaciones:*

- Este cuestionario debe utilizarse cuando se sospeche que algún niño o niña se encuentra en situación de desamparo para poner el caso en conocimiento de los servicios especializados.
- Deberá rellenarlo el docente que mejor conozca el caso del que sospecha la situación de riesgo social.

Datos de Identificación

Nombre: _____

Domicilio: _____

Nombre y apellidos del padre: _____

Nombre y apellidos de la madre: _____

Profesión del padre: _____

Profesión de la madre: _____

Estudios del padre: _____

Estudios de la madre: _____

Colegio/escuela: _____

Curso/grado: _____

Fecha de nacimiento: _____

Persona/as a contactar para ampliar información: _____

Instrucciones:

A continuación encontrará una serie de afirmaciones que describen ciertos aspectos del alumnado y de su entorno familiar, tal como pueden ser percibidos por el profesorado. Puntúe cada afirmación con un número entre 0 y 6, rodeando con un círculo el número correspondiente teniendo en cuenta que debe otorgarse el 0 a afirmaciones que no se correspondan en absoluto con lo que usted ha observado y que las puntuaciones próximas a éste se asignarán a conductas o aspectos pocos frecuentes o menos frecuentes que en el resto de los estudiantes. La puntuación de 6 debe otorgarse a las afirmaciones que tengan un acuerdo máximo con lo que usted ha observado. Procure no dejar ninguna cuestión sin contestar. Las respuestas que usted dé a este cuestionario son confidenciales. Agradecemos su colaboración.

1. Presenta un aspecto desnutrido.	0	1	2	3	4	5	6
2. Tiene un vocabulario pobre.	0	1	2	3	4	5	6
3. Juega o deambula solo, sin amigos o amigas.	0	1	2	3	4	5	6
4. Viste ropa poco adecuada para la estación del año.	0	1	2	3	4	5	6
5. Tiene dificultades para expresarse verbalmente.	0	1	2	3	4	5	6
6. Cae mal a sus compañeros y compañeras.	0	1	2	3	4	5	6
7. Acude sucio al colegio.	0	1	2	3	4	5	6
8. Sus relaciones con el profesorado son distantes.	0	1	2	3	4	5	6
9. Piensa que los demás quieren hacerle daño.	0	1	2	3	4	5	6
10. Tiene cambios bruscos de humor sin motivo aparente.	0	1	2	3	4	5	6
11. Su trabajo es sucio y desordenado.	0	1	2	3	4	5	6
12. A veces tiene mal olor.	0	1	2	3	4	5	6
13. Llama la atención constantemente.	0	1	2	3	4	5	6
14. A veces tiene problemas médicos que no son debidamente atendidos.	0	1	2	3	4	5	6
15. Destruye cosas de los demás.	0	1	2	3	4	5	6
16. Presume de conductas antisociales.	0	1	2	3	4	5	6
17. Se niega a hablar.	0	1	2	3	4	5	6
18. Tiene dificultades de aprendizaje.	0	1	2	3	4	5	6
19. Dificilmente sigue las instrucciones que se le dan.	0	1	2	3	4	5	6
20. Dice que nadie lo quiere.	0	1	2	3	4	5	6
21. Está tenso y rígido.	0	1	2	3	4	5	6
22. Amenaza a la gente.	0	1	2	3	4	5	6
23. Se arranca el pelo.	0	1	2	3	4	5	6
24. Falta a la escuela por escaso interés familiar.	0	1	2	3	4	5	6
25. El infante realiza trabajos impropios de su edad.	0	1	2	3	4	5	6
26. Suele estar cansado.	0	1	2	3	4	5	6
27. Manifiesta actitudes defensivas ante un acercamiento físico.	0	1	2	3	4	5	6
28. Le encomiendan excesivas tareas domésticas.	0	1	2	3	4	5	6

29. Tiene problemas dentales no atendidos.	0	1	2	3	4	5	6
30. Se burla de los demás.	0	1	2	3	4	5	6
31. Cuando enferma sus dolencias se prolongan o repiten excesivamente.	0	1	2	3	4	5	6
32. Parece tener miedo de su padre y de su madre.	0	1	2	3	4	5	6
33. Ha hablado alguna vez de suicidarse.	0	1	2	3	4	5	6
34. Dice mentiras o hace trampas.	0	1	2	3	4	5	6
35. Acude enfermo al colegio.	0	1	2	3	4	5	6
36. Hace novillos (falta a clase).	0	1	2	3	4	5	6
37. Su familia tiene dificultades económicas.	0	1	2	3	4	5	6
38. Pasa demasiado tiempo solo cuando está fuera del colegio.	0	1	2	3	4	5	6
39. Muestra excesiva preocupación por el sexo.	0	1	2	3	4	5	6
40. Tiene problemas en la piel no atendidos.	0	1	2	3	4	5	6
41. Su trabajo escolar es pobre.	0	1	2	3	4	5	6
42. Se infravalora.	0	1	2	3	4	5	6
43. Tiene miedos excesivos o inexplicables ante situaciones cotidianas.	0	1	2	3	4	5	6
44. Come o bebe cosas que no son comida.	0	1	2	3	4	5	6
45. Consume tóxicos.	0	1	2	3	4	5	6
46. No parece sentirse culpable después de conductas inadecuadas.	0	1	2	3	4	5	6
47. Sus ausencias a la escuela raramente son justificadas.	0	1	2	3	4	5	6
48. El padre y la madre amenazan al infante.	0	1	2	3	4	5	6
49. La situación familiar es negativa para el menor.	0	1	2	3	4	5	6
50. Existen indicios de que el niño o la niña se ha escapado alguna vez de casa.	0	1	2	3	4	5	6
51. Es envidioso.	0	1	2	3	4	5	6
52. Se demuestra ensimismado (enajenado).	0	1	2	3	4	5	6
53. Destruye sus propias cosas.	0	1	2	3	4	5	6
54. Tiene miedo a relacionarse con el otro sexo.	0	1	2	3	4	5	6
55. Su familia se relaciona con la escuela menos de lo habitual.	0	1	2	3	4	5	6

56. Llega tarde a clase sin justificación.	0	1	2	3	4	5	6
57. Colabora en tareas familiares que obstaculizan su trabajo escolar.	0	1	2	3	4	5	6
58. Presenta indicios de problemas sexuales con adultos.	0	1	2	3	4	5	6
59. Maneja material pornográfico.	0	1	2	3	4	5	6
60. Cuenta historias inventadas y parece creérselas.	0	1	2	3	4	5	6
61. Prefiere estar con niños o niñas menores que él.	0	1	2	3	4	5	6
62. Practica la mendicidad.	0	1	2	3	4	5	6
63. Su familia carece de ingresos estables.	0	1	2	3	4	5	6
64. Realiza hurtos leves en la calle.	0	1	2	3	4	5	6
65. Practica juegos de carácter sexual inusuales para su edad.	0	1	2	3	4	5	6
66. El padre y la madre castigan físicamente al infante.	0	1	2	3	4	5	6
67. El menor provoca tensiones entre los miembros de la familia.	0	1	2	3	4	5	6
68. Es desconfiado.	0	1	2	3	4	5	6
69. Se hace daño.	0	1	2	3	4	5	6
70. Realiza hurtos leves en el colegio.	0	1	2	3	4	5	6
71. Es reservado, se guarda las cosas para sí mismo.	0	1	2	3	4	5	6
72. Agrede físicamente a otras personas.	0	1	2	3	4	5	6
73. Se golpea.	0	1	2	3	4	5	6
74. No quiere volver a casa.	0	1	2	3	4	5	6
75. Se mete en peleas.	0	1	2	3	4	5	6
76. Algunas veces se duerme en clase.	0	1	2	3	4	5	6
77. Le cuesta mucho concentrarse.	0	1	2	3	4	5	6
78. Está triste.	0	1	2	3	4	5	6
79. Oye y ve cosas que no existen en ese momento.	0	1	2	3	4	5	6
80. Manifiesta conocimientos sexuales inusuales para su edad.	0	1	2	3	4	5	6

El cuestionario aborda ochenta ítems divididos en cuatro apartados que a continuación serán explicados:

1. *El maltrato activo.* Se incluyen veintinueve ítems que reflejan un deterioro muy grave de la atención que un niño o una niña recibe en su contexto familiar.
2. *La negligencia.* Se incluyen diecinueve ítems que reflejan tres tipos de problemas relacionados entre sí y que conjuntamente pueden ser interpretados como indicadores de negligencia.
3. *Los problemas emocionales.* Se incluyen ocho ítems que hacen referencias a este tipo de problemas.
4. *Las conductas antisociales.* Incluye veinticuatro ítems que manifiestan una acentuada tendencia a externalizar el conflicto a través de comportamientos antisociales y llamadas de atención negativas como consecuencia de los cuales se provoca el rechazo de los demás, especialmente el rechazo de los compañeros y las compañeras.

C. Cuestionario de evaluación del programa de intervención con el profesorado.

A través del cuestionario a las profesoras de las aulas participantes en la investigación se pretende obtener información para evaluar la investigación y el programa de intervención para la restructuración del programa. En la tabla 8 se pueden leer las preguntas del cuestionario.

Tabla 8. Cuestionario a las profesoras participantes en la investigación

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Los tests de evaluación detectaron necesidades o habilidades de los estudiantes que no conocía? ¿Puede mencionar algunas? 2. ¿Los instrumentos de evaluación realmente identifican las necesidades del grupo? ¿Por qué? 3. ¿Fue sencillo adaptar el programa a las necesidades del grupo? ¿Por qué? 4. ¿Recomienda a los docentes el programa de prevención de la |
|--|

violencia? Explique su respuesta.

5. ¿Considera que mediante los instrumentos de evaluación (entrevistas, cuestionarios, etc.) y las sesiones de la intervención puede diseñar otros programas o adaptar el programa de intervención? ¿Por qué?
6. ¿Qué ventajas obtuvo al aplicar el programa?
7. ¿Qué dificultades se presentaron? ¿Cómo las solucionó?
8. ¿Qué recomendaciones haría a los educadores para aplicar el programa?
9. ¿Qué sugerencias podría hacer para mejorar la propuesta de intervención?
10. ¿Quiere añadir algo más?

El cuestionario consta de diez preguntas abiertas. La primera y la segunda cuestión tienen la finalidad de conocer la efectividad de los instrumentos de evaluación. De la tercera a la sexta se obtiene información de la experiencia de aplicación del programa y sus ventajas. La séptima detecta las dificultades y limitaciones del programa. La octava y la novena identifican algunos aspectos a mejorar. Y la décima permite que las tutoras expresen información que consideren relevante o complementaria.

1.2.4. Entrevistas informales.

Se tuvieron diferentes oportunidades de realizar entrevistas informales dirigidas a:

- *Familias.* Se aprovechó cuando los padres y las madres recogían a los estudiantes, en el taller a familias, en los grupos de discusión o en algunos convivios. Algunas veces fueron iniciados por la redactora y otras ocasiones fueron ellos quienes comenzaron. Los principales temas de conversación fueron referentes a la violencia, los miedos,

las actitudes inhabituales, las inseguridades, la autoestima y las estrategias de solución de problemas, etc.

- *Alumnado.* Se aprovecharon momentos libres de clase, el recreo o mientras esperaban a que alguien viniera a recoger a los estudiantes. La mayoría de las veces fueron iniciados por la investigadora. Se dieron casos en que los infantes expresaban sus dudas e inquietudes por sí mismos. Las principales conversaciones fueron acerca de las situaciones que les inquietaban o molestaban, los iguales que los agredían o rechazaban y algunas experiencias desagradables, etc.
- *Docentes.* Principalmente las entrevistas se dieron con las tutoras de los grupos participantes, generalmente ellas exteriorizaban sus inquietudes, otras veces la investigadora las interrogaba. También se dieron algunas entrevistas con las maestras de apoyo, algunas profesoras de otras clases, las directoras y las subdirectoras.

Los diálogos se dirigieron principalmente a la identificación de escolares con posibles problemas de agresividad, exclusión, aislamiento o inseguridad. Con el propósito de conocer las principales situaciones de violencia escolar, detectar las estrategias de resolución de los conflictos y obtener información sobre los puntos de vista a diversos problemas.

1.2.5. Documentos.

Se analizan documentos oficiales y personales de todo tipo: escritos, auditivos, visuales y audiovisuales del centro, del profesorado, del alumnado y de la investigadora.

A continuación se mencionan los documentos analizados, siguiendo la secuencia: mexicanos, españoles y comunes en ambos países.

A. Documentos mexicanos.

a) Programa de Educación Preescolar 2004 (PEP).

El programa está basado en competencias y tiene un carácter abierto, ya que el profesorado diseña las situaciones didácticas que considera más convenientes para el alumnado y puede elegir la modalidad de trabajo: taller, proyecto o unidad de trabajo. La educación es globalizada e implica a las familias, el alumnado y el profesorado. Favorece el desarrollo integral de los estudiantes. Establece la organización del aula por rincones. La educación infantil es obligatoria de los tres a los seis años.

b) Programa Anual de Trabajo (PAT).

El PAT (Programación General Anual, PGA, en España) es el plan de trabajo que elabora el personal del centro mexicano al inicio del año escolar, en función de los resultados del ciclo escolar anterior y el diagnóstico inicial, contiene un conjunto de acciones y actividades organizadas y cronogramadas para darles seguimiento en el transcurso del año, en el cual se evalúan los resultados y se incorporan las necesidades que van surgiendo en el ciclo escolar.

Se analiza el PAT con la finalidad de identificar las estrategias y actividades dirigidas a la solución de conflictos, tratamiento de los niños y niñas con necesidades diferentes, desarrollo de valores y prevención de la violencia en el centro. Se revisará el seguimiento del Programa Anual de Trabajo y las acciones realizadas, modificadas e implementadas. Todo esto con el propósito de evitar repetir las mismas acciones y complementar el programa de intervención del grupo participante.

c) Reglamento Interno del Centro.

Este reglamento consta de veinte normas y fue redactado por la directora. La directora le entregó a todo el personal una copia del reglamento interno, en colegiado leyeron las reglas, discutieron las mismas, realizaron las adecuaciones necesarias y firmaron el documento. Se revisa el reglamento interno con la finalidad de encontrar estrategias de prevención

de la violencia o de la solución de los conflictos. Se trata de detectar si las normas son punitivas (sancionadoras).

d) Cuaderno de Planeación Docente.

En la planeación docente se organiza el trabajo. La planeación puede ser: anual, mensual, semanal, diaria o por un periodo de tiempo determinado. Para su elaboración se toman en cuenta diversos factores como la distribución del tiempo y el espacio, la disposición de recursos materiales didácticos, la organización del grupo y las formas de trabajo, etc. Se debe tener en cuenta que en la educación infantil la planeación didáctica tiene un carácter flexible.

El programa de educación preescolar (PEP) en México está constituido por competencias y las planeaciones docentes se deben organizar de la misma manera. La profesora mexicana utiliza en sus planeaciones conceptos como (PEP, 2004):

- *Competencias.* Capacidades que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en el desempeño de situaciones diversas.
- *Campos formativos.* El programa se divide en seis campos formativos: desarrollo personal y social, lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y conocimiento del mundo, expresión y apreciación artística, y desarrollo físico y salud.
- *Aspectos.* Son los campos de desarrollo en los que se organizan los campos formativos por razones metodológicas. Se sabe que las actividades abarcan distintos campos del desarrollo humano. Sin embargo, un tipo de actividad puede concertarse en más de un campo específico.
- *Situaciones didácticas.* Comprende el proceso en el cual el docente proporciona el medio didáctico, en donde el estudiante construye su conocimiento.

e) Diario de la Educadora con las observaciones de los estudiantes.

El diario es un recurso pedagógico en el que se registran todos los sucesos relevantes del día: si funcionó o no la situación didáctica y/o actividades, qué falló, qué haría falta mejorar o cambiar, cómo fue la intervención docente, qué hace falta desarrollar en el trabajo, cuáles son las necesidades que requieren atención inmediata, cuáles son los logros, los aspectos en relación a la organización del tiempo y el espacio, reacciones y opiniones del alumnado, y la valoración general del trabajo.

f) Grabaciones en vídeo.

Todo el proceso de investigación, desde los grupos de discusión hasta la exposición de los resultados, fue grabado en vídeo. Las entrevistas al alumnado fueron registradas en vídeo para analizar las conductas verbales y no verbales de los estudiantes en las interacciones con los iguales y el profesorado. También las sesiones del programa de intervención fueron grabadas en video para registrar todas las conductas o las acciones de los estudiantes que pudieron haber pasado desapercibidas en las observaciones. Todo el material audiovisual es únicamente utilizado por la investigadora respetando el derecho a la confidencialidad de los participantes. Es conveniente mencionar que las familias firmaron una autorización que permitía a la investigadora grabar a sus hijos o hijas.

B. Documentos Españoles.

a) Programa Curricular Base.

Sus principales características son activo y global. Se basa en la observación y en la experimentación e implica a las familias, los estudiantes y el profesorado. Esta organizada por contenidos de aprendizaje y capacidades, y propone la organización del aula por rincones. Favorece el desarrollo integral de los estudiantes. La educación infantil es opcional.

b) Programación General Anual (PGA).

El Proyecto Educativo del Centro (Programa Anual de Trabajo en México) es una propuesta global y colectiva de actuación a largo plazo. Se puede ir modificando en relación con las necesidades o cambios del contexto. Todos los miembros de la comunidad escolar participan en la elaboración de este documento.

Este proyecto le da una identidad al centro y permite dirigir de modo coherente el proceso educativo de un centro. En él se formalizan y concretan los valores, las habilidades, los conocimientos (que se pretenden priorizar) las relaciones con la familia y el entorno, la propia organización y la metodología, etc. Cabe mencionar que la ley educativa (LOGSE, LOCE y LOE) en España reconoce la autonomía pedagógica, de gestión y organización de los centros para complementar y desarrollar el currículo en el marco de su programación. Los docentes disponen de autonomía para elaborar, aprobar y ejecutar un proyecto educativo y un proyecto de gestión, así como las normas de organización y funcionamiento del centro. En este proyecto se concentran todos estos aspectos.

c) Reglamento del Régimen Interno (RRI).

El plan de convivencia español es elaborado por toda la comunidad educativa al inicio del ciclo escolar. Este instrumento contiene las normas fundamentales del centro que favorecen la convivencia, la tolerancia y el respeto entre todos los miembros de la comunidad educativa. Este documento está integrado por algunas estrategias y medidas preventivas que evitan el incumplimiento de las normas y la aplicación de sanciones. El reglamento contiene un protocolo de actuación de conflictos donde se especifican los niveles de actuación, en función del tipo y la gravedad del problema.

d) Programa europeo COMENIUS.

En este programa participan algunos colegios europeos de los siguientes países: España, Francia, Reino Unido, Polonia, Portugal, Bulgaria, Turquía, Italia y Rumanía. Este programa incluye intercambio de experiencias, juegos tradicionales, documentos, actividades y metodologías, entre los países inmersos en el programa. Se programan visitas entre los colegios participantes para fomentar la movilidad de los participantes y la diversidad cultural. El centro infantil español promueve la mejora de la convivencia y los hábitos sociales en los tiempos de recreo a través de la utilización de algunos juegos tradicionales.

C. Documentos comunes en México y España.

a) Reglamento del aula.

En educación infantil el reglamento es elaborado entre el profesorado y el alumnado. Generalmente el docente lleva varias imágenes de las normas y los estudiantes las analizan con la educadora para aprobarlas, cambiarlas o complementarlas.

b) Dibujos de los estudiantes.

Se observan y analizan los dibujos de los escolares realizados en algunas sesiones del programa de intervención, con la finalidad de identificar los principales miedos y las situaciones negativas a las que están expuestos.

c) Grabaciones en audio.

Todo el proceso de investigación, desde los grupos de discusión hasta la exposición de los resultados, fue grabado en vídeo y audio. Las entrevistas al alumnado fueron registradas en audio para evitar la identificación de los estudiantes. Las sesiones del programa de intervención fueron grabadas en video o audio para registrar todas las conductas o las acciones de los estudiantes que pudieron haber pasado desapercibidas en las

observaciones. Todo el material auditivo y audiovisual es únicamente utilizado por la investigadora respetando el derecho a la confidencialidad de los participantes. Es conveniente mencionar que los nombres que aparecen en este documento no son los originales.

1.2.6. Programa de intervención.

Se realizaron dos propuestas de intervención en función de las necesidades de los grupos participantes. Primero se realizó el programa de intervención de México y su principal objetivo era disminuir la agresividad. Después se elaboró el programa de intervención de España adaptando la propuesta de México, modificando e incorporando algunas actividades y cuentos en función de las necesidades del grupo español.

A continuación se explican las propuestas de intervención de México y España:

A. Propuesta del centro mexicano.

El programa de intervención: *“Los cuentos y el aprendizaje cooperativo como medios para favorecer los valores democráticos en la educación infantil”*, se organiza en doce sesiones. De la primera clase a la novena están dirigidas al alumnado. La décima sesión fue una conferencia: *“La Familia en Prevención de la Violencia”* que está dirigida a las familias. En la décimo primera sesión los estudiantes inventan un cuento. Y en la décimo segunda clase las familias, el alumnado y la tutora del grupo participan en la clausura del programa. El programa tiene las finalidades de disminuir la violencia escolar, promover los valores y mejorar las relaciones sociales, ya que el alumnado mexicano mostraba mucha agresividad física.

B. Propuesta del centro español.

La propuesta de intervención: *“Los cuentos, el aprendizaje cooperativo, la solución de conflictos y la mediación escolar como medios*

para favorecer los valores democráticos en los niños y las niñas”. Está distribuida en once sesiones que van dirigidas únicamente a los estudiantes. Esta propuesta tiene los propósitos principales de disminuir la violencia, mejorar las relaciones sociales y solucionar los conflictos sin violencia. Los estudiantes españoles no utilizaban tanto las agresiones físicas, pero utilizaban las agresiones verbales y psicológicas.

1.2.7. Observación participante.

Se observa en todo momento, especialmente a los informantes seleccionados y al alumnado en situación de riesgo para conseguir recabar los datos primarios del trabajo de campo, ya que la versión válida es la que tienen los propios integrantes de la cultura. Lo que interesa conocer es cómo viven e interpretan los nativos sus propias acciones y qué significado les dan. Junto a la perspectiva interna la investigadora debe de ser capaz de mantener una postura externa que permita reflexionar sobre lo observado de forma participativa y desentrañar lo que subyace debajo de lo manifiesto o explícito, de las acciones y de los patrones de comportamiento del grupo.

Según Tójar Hurtado (2006, p. 242) las características de la observación participante son:

Se realiza para comprender la situación investigada, implica todos los sentidos, es formativa (el observador no para de aprender y formarse a lo largo de todo el proceso), es heurística (utiliza la introspección, no busca verificar hipótesis formales), se realiza de forma abierta (a la luz de todos los participantes del contexto), es también narrativa (describe y comprende el objeto narrándolo), se interesa por los otros (aloespectiva) y también puede ser realizada por el propio observado (introspectiva). Es interpretativa, es directa (si se puede se anota de forma inmediata), es persistente y se dirige casi siempre a situaciones naturales.

Este tipo de observación se lleva a cabo en el centro, el aula, el patio, los baños, la dirección, la sala de juntas y el comedor, es decir, se llevó a cabo en todo momento y a todas las personas, incluyendo a los padres y las madres cuando dejaban o recogían a sus hijos o hijas. También

se observan las grabaciones de las sesiones de intervención y de los grupos de discusión.

1.2.8. Diario de campo.

Este documento acompañó a la investigadora en todo momento, desde la presentación del proyecto en el centro educativo hasta la exposición de los resultados, es decir, en todo el proceso de investigación. Con las lecturas y relecturas de las observaciones de cada sesión se logra reflexionar y profundizar en algunos datos que cuando se anotaron no parecían relevantes. Sin embargo, relacionándolos con nuevos acontecimientos se revelan como fundamentales.

III. EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN.

1. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.

En el presente apartado se establecen las prioridades preliminares de la investigación y se toman las primeras decisiones de cambio. Se identifican los problemas y su desarrollo, se describen ampliamente los contextos de estudio, se aplican los instrumentos de evaluación y las propuestas de intervención, y se analiza la información obtenida a través de los instrumentos de evaluación, las observaciones, las entrevistas informales y los análisis de algunos documentos del centro, de las tutoras y de los estudiantes. Para valorar y reconsiderar las preguntas centrales, las propuestas y los procedimientos.

El problema principal del estudio es identificar las causas que producen la violencia escolar y las actuaciones que pueden disminuir las diferentes formas de violencia escolar.

A continuación se plantean las cuestiones en las que puede desglosarse este problema de investigación:

- a) ¿Cuáles son las principales situaciones de violencia que viven los niños y las niñas en las instituciones de educación infantil?
- b) ¿Dónde se llevan a cabo?
- c) ¿Cuándo se producen?
- d) ¿Por qué se generan estos actos violentos?
- e) ¿Para qué utilizan la violencia los infantes?
- f) ¿Qué métodos utilizan los estudiantes en la resolución de los conflictos?
- g) ¿Cómo se pueden prevenir estas situaciones?
- h) ¿Cuáles son los resultados del programa de intervención basado en la prevención de la violencia y la solución de conflictos en los estudiantes?

2. OBJETIVOS DEL ESTUDIO.

La investigación tiene la finalidad de identificar y analizar la violencia a la que están expuestos los estudiantes en el centro de educación infantil. Por lo que se pretende detectar las principales situaciones de conflicto, sus causas, las estrategias de resolución de conflictos utilizadas y averiguar potenciales de cambio desde la perspectiva de los individuos inmersos en el ámbito educativo: alumnado, profesorado y familias. Con la intención de comprender e interpretar los significados para mejorar las relaciones de los estudiantes, disminuir y prevenir la violencia mediante la propuesta de intervención.

Entre los principales objetivos de la investigación se encuentran describir y explicar las situaciones de violencia en el centro, pero también contribuir a la mejora de las condiciones sociales del plantel educativo. Por tanto los propósitos fundamentales son:

- Análisis teórico-práctico del nivel de los conflictos en los Centros de Educación Infantil.
- Realizar un diagnóstico respecto a los conflictos en los colegios.
- Elaborar un programa de intervención para el tratamiento adecuado de los conflictos en cada plantel educativo.
- Diseñar propuestas de evaluación del diseño, proceso y resultados del tratamiento de los conflictos.
- Difundir los resultados de la investigación con la finalidad de favorecer la mejora de la convivencia y el tratamiento de los conflictos.

3. RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN.

Antes de comenzar la recogida de información, en los centros infantiles, fue necesario consultar diversidad de fuentes de información que fundamentaran la investigación y el programa. Se consultaron libros, periódicos, revistas educativas, documentales, noticias televisivas, reportajes, entrevistas e internet. También se asistió a tutorías, congresos, conferencias, cursos, talleres y seminarios. Y fue necesario explicar el procedimiento de la investigación al profesorado de los centros educativos para obtener las autorizaciones correspondientes.

En México, antes de comenzar el estudio ya se contaba con la autorización de la directora y del profesorado. Sin embargo, antes de iniciar la investigación fue necesario reunirse con todo el personal del centro educativo para explicar los propósitos y el proceso de la investigación mediante diapositivas para saber si el personal del centro estaba dispuesto a participar en el estudio. Se redactó un acta de reunión del proyecto de investigación y se firmó el acuerdo.

Una vez logrado el consentimiento, la disponibilidad y las autorizaciones del personal de centro infantil mexicano, fue necesario hablar con las familias para obtener las correspondientes autorizaciones en las que se estipularon los permisos a sus hijos o hijas para participar en la investigación.

En España, antes de comenzar con el estudio fue necesario realizar una cita con la directora del centro educativo. En la reunión la investigadora se presentó y le entregó a la directora una carta del director de la Tesis donde confirmaba que la investigadora era estudiante de la Universidad Complutense de Madrid y explicaba la necesidad de la investigación para la Tesis Doctoral. Se le explicó a la directora toda la investigación y se le enfatizó la necesidad de participación de algunos docentes y algunas familias de infantil para los grupos de discusión. Se le entregó un documento con todo el programa de intervención. Por lo que la directora dio

su autorización y mostró mucha disposición, ya que la profesora Yara ya le había hablado a ella y a sus compañeras de su interés por llevar a cabo la investigación en su grupo. Esta tutora conoció el programa de intervención en el examen de DEA (Diploma de Estudios Avanzados) de la investigadora, debido a que ella también estaba cursando un doctorado en la misma universidad. La propuesta educativa le pareció muy necesaria e interesante y puso a disposición su grupo para esta investigación.

No fue necesario hacer una reunión para solicitar la autorización de las familias del centro infantil español, ya que no se utilizó la filmación en video y el centro tiene autonomía legal para aplicar proyectos innovadores. La profesora les explicó a algunas familias la propuesta de intervención cuando recogían a sus hijos o hijas y estuvieron de acuerdo en participar.

Ya logradas las autorizaciones en ambos contextos educativos, se prosiguió con el proceso de recolección de la información. Las entrevistas a los estudiantes se grabaron en audio para que no fueran identificados sus rostros. Los grupos de discusión se registraron en video y audio con la intención de evitar que se perdiera la información por algún fallo y para agilizar y transcribir la información.

Los cuestionarios de evaluación del programa para el profesorado participante en la investigación se entregaron impresos y por correo electrónico. Las dos profesoras prefirieron enviarlo por correo electrónico. De este modo no se sintieron presionadas para tener que contestarlas en un tiempo limitado y se consiguieron respuestas más elaboradas. El cuestionario del taller de las familias mexicanas se entregó impreso en el momento de terminar la conferencia ¹.

En España no se llevó a cabo este taller debido a que la mayoría de los padres y las madres de familia trabajaban, por lo que era complicado tener una buena cantidad de participantes. La profesora ya había hecho unas tertulias con las familias, continuaría con ellas e incluiría en algunas sesiones el tema de prevención de la violencia.

¹En el DVD anexo se pueden consultar los cuestionarios de las familias y del profesorado.

En España algunas de las sesiones del programa de intervención fueron registradas en audio utilizando un MP3. En México todas las sesiones se grabaron en video, ya que se tenía la autorización de las familias para filmar a los estudiantes. En los dos colegios infantiles se hicieron anotaciones y observaciones que se registraron en un ordenador portátil.

Los documentos consultados de los centros se consiguieron impresos o por internet, a través de las WEBS de los colegios o enviados por correo electrónico. Las entrevistas informales fueron registradas en el diario de campo en ordenador.

4. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO

Los estudios se llevaron a cabo en dos centros de educación infantil, uno de México y otro de España. Se explican los conocimientos previos del contexto antes de realizar la investigación, se describe el proceso de selección de los informantes y del contexto, el proceso de negociación y acceso al campo de estudio, los escenarios, los informantes y el nivel de interacción y relación con los participantes.

4.1. Descripción del contexto del centro infantil mexicano.

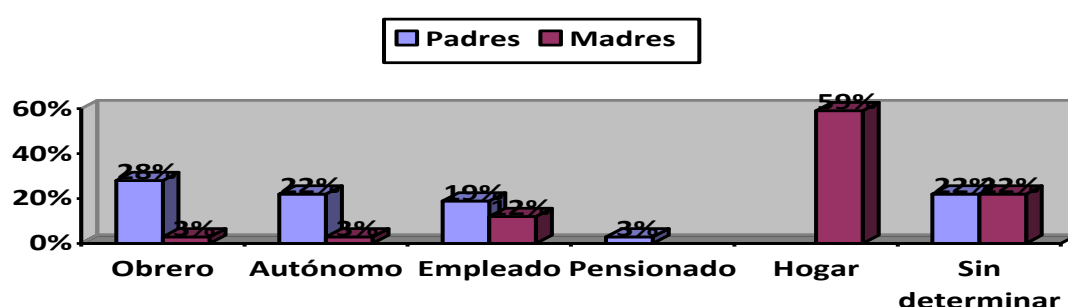
México tiene treinta y un estados y un distrito federal. Nuevo León es uno de los estados más importantes de México. La capital de Nuevo León es Monterrey y ahí cerca se encuentra la ciudad de Apodaca, aproximadamente a diecinueve kilómetros que pertenece al área metropolitana de Monterrey. Apodaca tiene una extensión de 183.5 kilómetros cuadrados y una población aproximada de 418,784 habitantes. La principal actividad económica es la industria, debido a que en esta zona se encuentran gran parte de las empresas nacionales e internacionales del estado. En esta región existen cultivos de maíz, cebada y avena. Y se cría principalmente el ganado vacuno.

En México existen tres sistemas de educación: el federal, el estatal y el privado. El sistema estatal es el que está financiado por el Estado, el federal por la Federación y el privado por empresas privadas.

La investigación educativa se llevó a cabo en el Jardín de Niños “Cri-Cri” (nombre ficticio) del municipio de Apodaca, perteneciente al sistema estatal. Se ha elegido este centro infantil en función de tres criterios: es un centro en el que la investigadora ha laborado, el personal del centro mostró mucha disposición para colaborar con la investigación y el centro está ubicado en un medio conflictivo.

La colonia en la que se localiza el centro de infantil pertenece a un nivel socioeconómico bajo. Las principales actividades laborales de los padres del grupo participante son: obrero u operario, después empleados, autónomos y solamente existe un pensionado. Por el contrario, la mayoría de las madres de familia se dedican al hogar, otras en menor proporción son empeladas y solamente hay una obrera y una autónoma. Debido a que la actividad laboral está relacionada con la cercanía a las diferentes empresas del municipio. En el gráfico 1 se muestra la actividad laboral de las familias.

Gráfico 1. Gráfico de la actividad laboral de las familias de 2º C



Como se observa en el gráfico la mayoría de los hogares cuenta con pocos recursos económicos, debido a que el 59% de las madres de familia no trabaja fuera de su casa y no percibe ningún ingreso. Si a esto le agregamos que los padres de familia perciben una contribución muy baja por su trabajo, debido a que la mayoría percibe el salario mínimo o un poco superior al mismo.

La mayoría de los padres y madres de familia tienen un nivel de estudio básico, primaria y secundaria, son muy pocos los que tienen estudios superiores y casos muy puntuales los analfabetos.

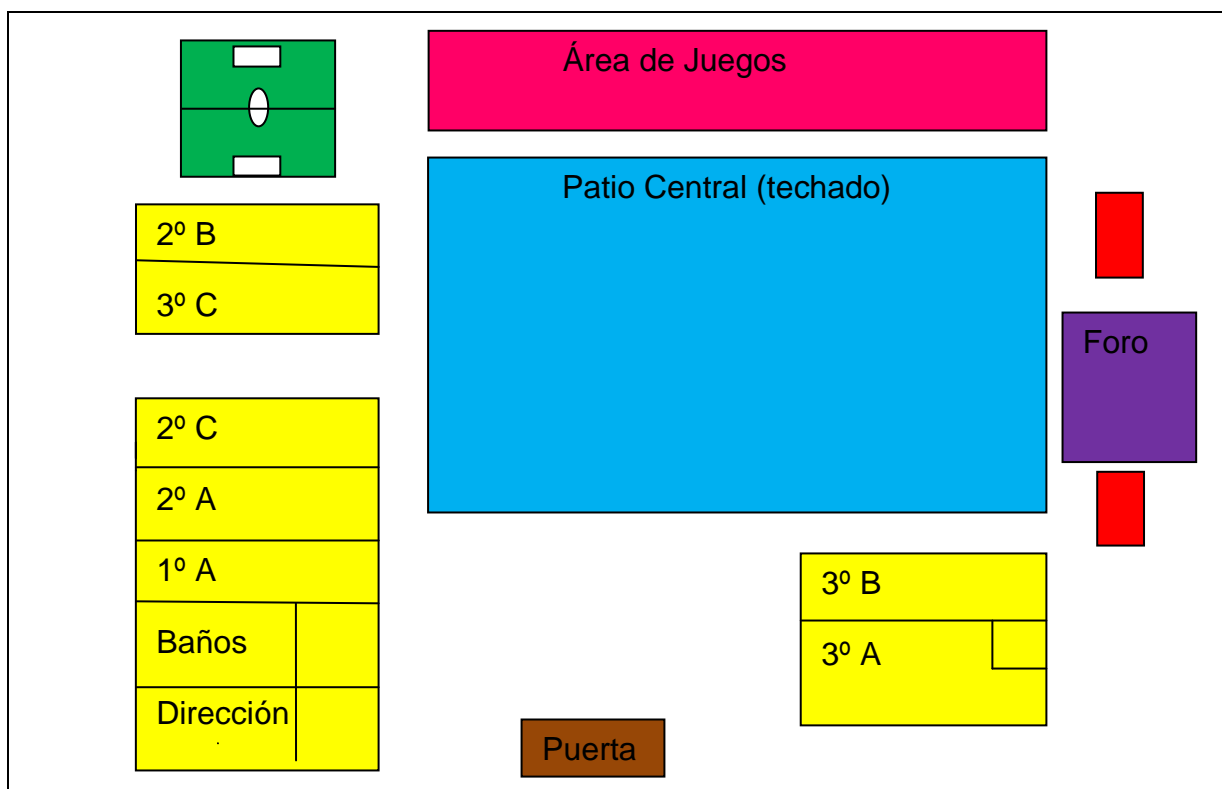
El plantel de educación infantil está integrado por dieciséis personas permanentes y tres eventuales. Distribuidos de la siguiente manera: siete profesoras, un maestro de educación física, un docente de música, una especialista de apoyo (para atender a niños de necesidades diferentes o con problemas de aprendizaje), una subdirectora, una directora, una inspectora de la zona, una secretaria de la inspectora y dos intendentes. Una vez a la

semana asisten: un psicólogo y una maestra de lenguaje. Y en casos puntuales la trabajadora social.

En lo que concierne al nivel de estudios del personal todos los docentes tienen licenciatura, de éstos únicamente una profesora y la directora tienen maestría. La mayoría del personal docente se actualiza constantemente mediante cursos, talleres, conferencias, diplomados, otras licenciaturas y posgrados. La mayoría de los educadores tienen más de cinco años de experiencia, solamente existen dos maestras por contrato que acaban de egresar de la escuela de formación del profesorado (Normal Básica). Frecuentemente el centro participa en programas pilotos innovadores y en varias ocasiones la Secretaría de Educación Pública (SEP) lo ha incluido en el programa de escuelas de calidad.

En la ilustración 3 se puede ver el plano con la distribución de los espacios del centro.

Ilustración 3. Plano del Centro.



La estructura del centro se mantiene en muy buenas condiciones. En la ilustración 3 se observa que el “Jardín de Niños” tiene siete grupos, organizados de la siguiente forma: tres de tercero, tres de segundo y uno de primero. También tiene un patio grande que está pavimentado y techado, en el mismo se encuentra un foro (plataforma) y dos puestos para la venta de alimentos, un área de juegos sin pavimentar, una pequeña bodega, un baño para el personal y dos baños (uno para niños y otro para niñas) para los estudiantes, una dirección y una inspección. Cabe resaltar que tres de los siete grupos están dotados como aulas inteligentes, ya que disponen de computadora, proyector, pantalla y audio.

De ese centro participa, directamente en la investigación el grupo de 2ºC, debido a que en el momento de la selección era el grupo con los problemas más relevantes. También se consideró la disposición que manifestaron la profesora del aula, las familias y los estudiantes.

La profesora Claudia (no es el nombre auténtico) de 2ºC es una de las maestras por contrato recién egresada de la escuela del profesorado y su primera experiencia como docente la está viviendo en este ciclo escolar.

El grupo está integrado por treinta y dos estudiantes, de los cuales catorce son niños y dieciocho son niñas, con edades que oscilan entre los cuatro y cinco años. La mayoría del alumnado se muestra expresivo y muy cariñoso, pero son pocas las niñas o los niños que se manifiestan agresivos, tristes o inseguros.

4.2. Descripción del contexto del centro infantil español.

España tiene diecisiete comunidades autónomas. La comunidad central donde se encuentra la capital del país es la Comunidad de Madrid. En esta comunidad aproximadamente a dieciocho kilómetros del centro de Madrid se encuentra San Fernando de Henares. Este municipio tiene una superficie aproximada de 39,9 kilómetros cuadrados y una población de 36. 244 habitantes. Entre los principales productos de esta región están las

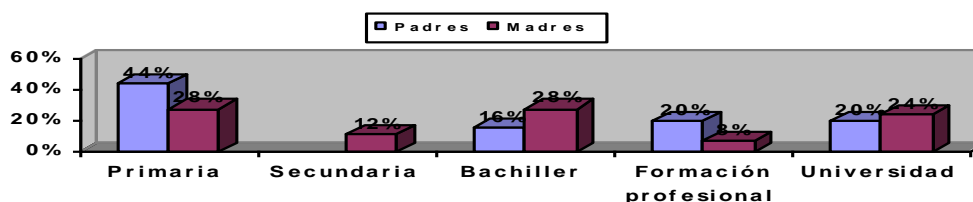
aceitunas, cereales, hortalizas, ganado y lana. Y sus principales industrias son de metalurgia, ingeniería, mecánica, comida y artes gráficas.

En España la educación infantil no es obligatoria, pero sí es gratuita en los centros públicos, aunque no acoge todos los infantes. Existen tres modalidades de cursar la educación infantil: la pública, la privada y la concertada. La pública se desarrolla en centros del Estado, la privada en centros de empresas privadas y la concertada en centros privados subvencionados por el Estado. La educación infantil está dividida en dos ciclos: primera infancia que incluye a infantes desde el nacimiento a los tres años y la segunda infancia que atiende a los niños y a las niñas de tres a seis años.

El estudio educativo se realizó en el centro infantil “Cristóbal Colón” (nombre ficticio) perteneciente al sistema público. Este centro educativo está localizado en San Fernando de Henares. Se ha seleccionado este colegio debido a que fue la única y la más viable opción, ya que la tutora del grupo participante era estudiante de doctorado y presenció el examen de DEA (Diploma de Estudios Avanzados) de la investigadora. Se interesó en participar en la investigación con su grupo. Cabe mencionar que se estuvieron buscando otros centros educativos para participar en la investigación, pero fue difícil encontrar alguno dispuesto a participar, ya que estaban trabajando con diversidad de programas, lo que les impedía involucrarse en más actividades. Por lo que se habló con la directora y el profesorado del centro infantil “Cristóbal Colón” y estuvieron dispuestas a participar en la investigación.

El colegio se encuentra en un barrio de nivel socioeconómico-cultural medio. En el gráfico 2 se muestra la formación de las familias.

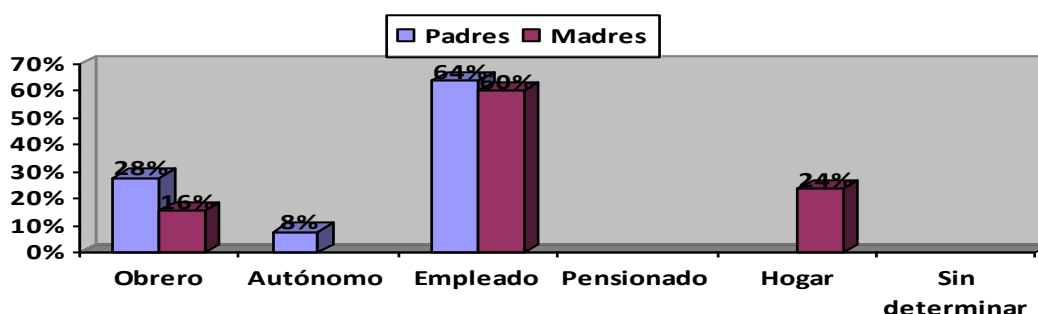
Gráfico 2. Formación académica de las familias



La mayoría de los padres tienen estudios básicos. El 44% tiene únicamente primaria, el 16% bachiller, el 20% formación profesional y el 20% universidad. La mayoría de las madres tienen estudios básicos, pero una gran parte de ellas tienen estudios superiores. El 28% tiene primaria, el 12% secundaria, el 28% bachiller, el 8% formación profesional y el 24% universidad. Se observa que las madres tienen un mejor nivel educativo que los padres.

En el gráfico 3 se puede ver la representación de las principales fuentes de trabajo de las familias.

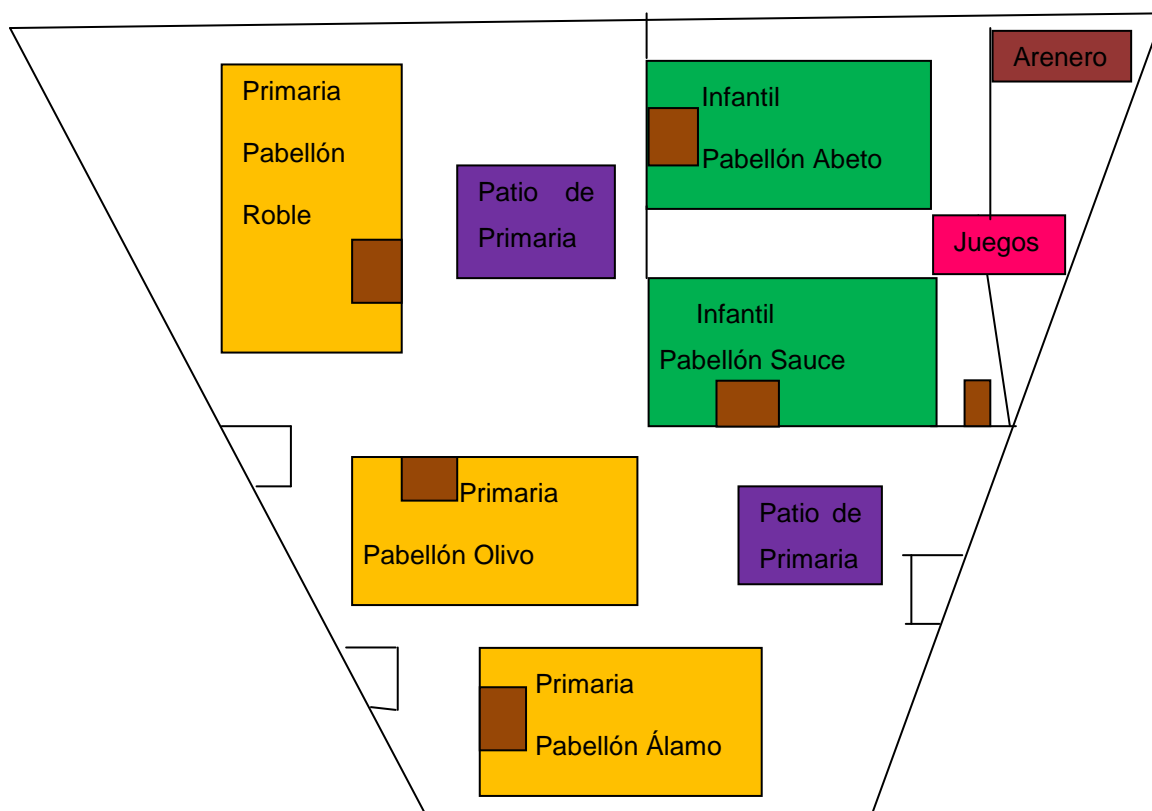
Gráfico 3. Actividad laboral de las familias



La actividad laboral de las familias está vinculada a la diversidad de empresas que se encuentran en la región y a la cercanía con Madrid. La principal actividad laboral es empleado. El 64% de los padres son empleados, el 28% son obreros y el 8% autónomos. El 60% de las madres son empleadas, el 24% se dedica al hogar y el 16% son obreras. En la imagen 3 se observa que la mayoría de las familias cuentan con doble sueldo, a excepción de un 24% de ellas, por lo que se considera que las familias tienen una economía media que les permite sufragar sus necesidades y permitirse gastos extras.

La institución educativa imparte educación primaria e infantil. Ambos niveles están divididos por tres puertas de los edificios de infantil y algunos muros. El centro está distribuido en cinco pabellones. En la ilustración 4 se puede ver el plano del centro.

Ilustración 4. Plano del Centro



El colegio de primaria tiene tres edificios con doble planta, el primer pabellón (Olivo) tiene en su primera planta: cuatro aulas para los estudiantes de primero y segundo, un servicio para niños, un servicio para niñas, cuatro calderas y un cuarto de herramientas. Y en la segunda planta tiene: cuatro aulas para el alumnado de tercero y cuarto, un servicio para niños, un servicio para niñas, un servicio para el profesorado y dos tutorías. El segundo pabellón (Álamo) tiene en su primera planta: el comedor escolar, la cocina, los almacenes, los servicios para el personal del comedor, un servicio para niños, un servicio para niñas, un servicio para minusválidos, un cuarto de calderas y un ascensor. Y en la segunda planta tiene: cuatro aulas para los estudiantes de quinto y sexto, dos tutorías (una de ellas utilizada como aula de apoyo a la integración), un servicio para niños, un servicio para niñas, un servicio para minusválidos, un servicio para profesores, un servicio para profesoras, un cuarto de limpieza y un ascensor. El tercer pabellón de servicios (Roble) tiene en la primera planta: un aula de música,

un aula de audiovisuales, un servicio para niños, un cuarto de calderas, un aula de inglés y un cuarto de limpieza. Y en la segunda planta tiene la dirección, la jefatura de estudios, la secretaría, el despacho de la A.M.P.A., la sala del profesorado, la biblioteca, el cuarto de reprografía, un servicio de alumnos, un servicio de alumnas y un servicio para el profesorado.

El área de infantil tiene dos edificios de una planta, el primer pabellón (Sauce) tiene dos aulas de tres años de infantil, dos servicios para el alumnado, un servicio para el profesorado, dos tutorías y un cuarto de calderas. El segundo pabellón (Abeto) tiene cuatro aulas para los estudiantes de cuatro y cinco años, una aula de psicomotricidad, dos servicios para el alumnado, dos servicios para el profesorado, dos tutorías (una es utilizada como aula de logopedia), un cuarto para el material y un cuarto de calderas.

El centro escolar tiene dos patios independientes para cada nivel educativo. Al patio de infantil tienen acceso directo todas las aulas y el patio está equipado con el siguiente mobiliario: tobogán, casita de madera, balancín de cuatro asientos, ruedas, bancos y un arenero. El patio de primaria tiene una distribución muy irregular, debido a la ubicación de los distintos pabellones y cuenta con una zona asfaltada, una pista multifuncional y zonas de arena.

En la tarde el colegio imparte algunas actividades extraescolares: ajedrez, teatro, taller de lectura, dibujo y pintura, primeros de cole, y acogida de tarde.

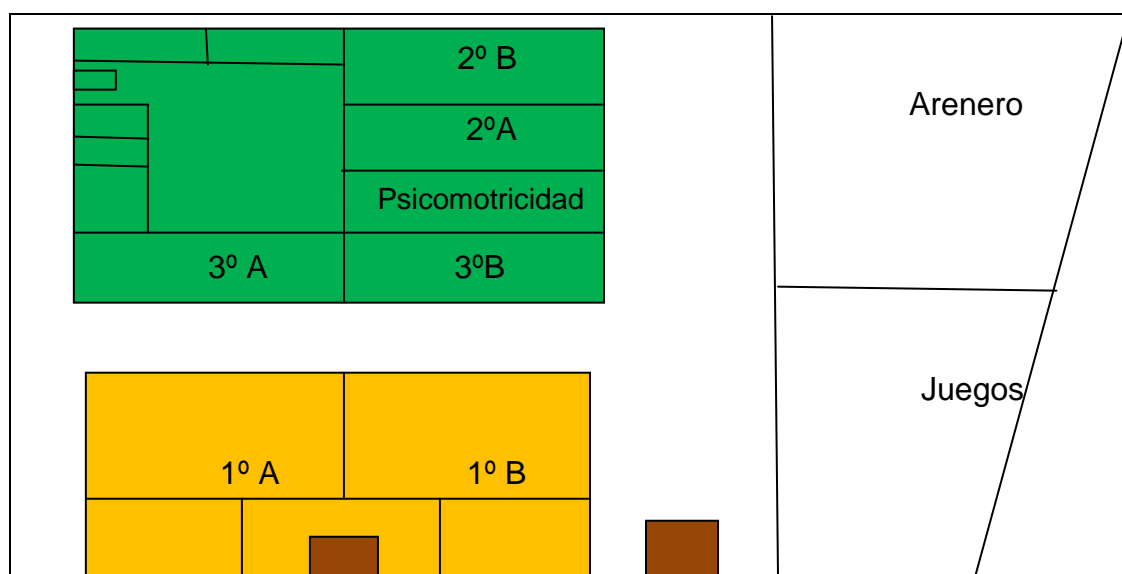
La plantilla educativa está integrada por treinta y cinco personas: seis tutoras de infantil y una profesora de apoyo, trece tutores de primaria, dos educadores de castellano, dos docentes de formación, una docente de física, un terapeuta, una especialista de audición y lenguaje, una jefa de estudios, una trabajadora social, una directora, una secretaria, una auxiliar administrativa, un conserje y una coordinadora de comedor.

De ese centro participa directamente el grupo de 3ºB. La tutora Yara nació en México, allí estudió la licenciatura en educación primaria y la licenciatura en educación secundaria, trabajó en los dos niveles educativos durante diez años, adquirió una gran experiencia y complementó su formación con diferentes cursos. Cuando ella empezó a residir en España no pudo homologar sus estudios y se preparó la oposición de infantil, acreditando a la primera el examen. Esta docente tiene diez años de servicio trabajando como profesora de infantil en España. Se actualiza constantemente y está por terminar un doctorado en Innovación Educativa. La tutora participa en diferentes actividades relacionadas con la educación: es miembro de un grupo docente de aprendizaje cooperativo, es tutora de becarias, participa y realiza investigaciones, y ha sido miembro del jurado evaluador en algunas oposiciones de infantil.

La clase está formada por veinticinco estudiantes, de los cuales once son niños y catorce niñas, sus edades están entre los cinco y seis años. La mayoría del alumnado se manifiesta: expresivo, cariñoso, respetuoso y con buena autoestima. Sin embargo, existen infantes que se muestran: agresivos, aislados o con baja autoestima.

El área de infantil tiene siete aulas. En la ilustración 5 se puede observar el plano con la organización detallada del área de infantil.

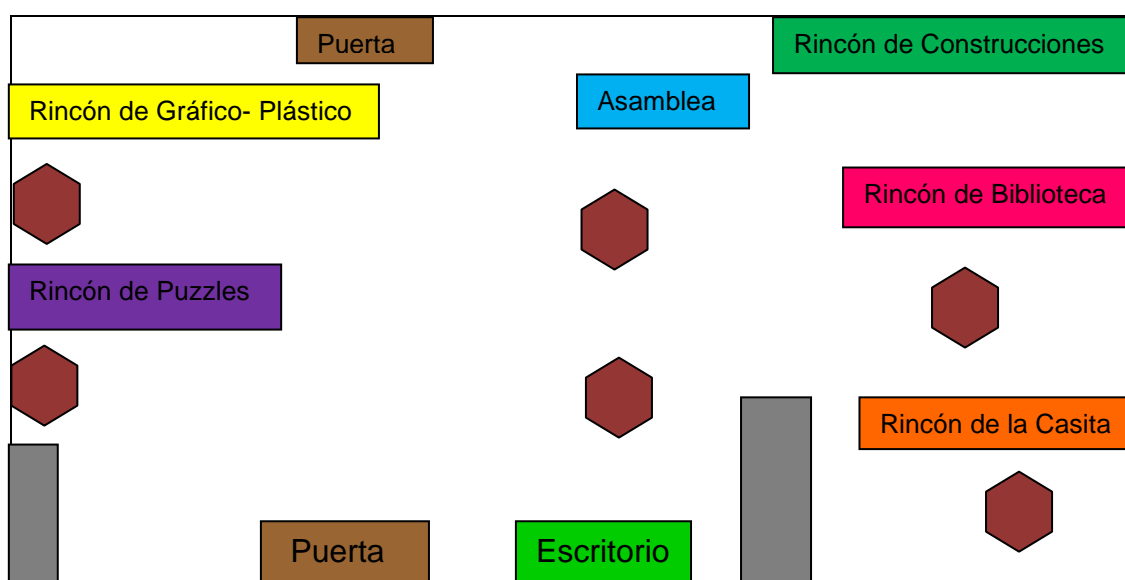
Ilustración 5. Plano del área de infantil.



Se observa que el área de infantil está separada de primaria y el alumnado está más controlado y seguro. Las aulas de infantil están distribuidas en dos edificios: dos de primero, dos de segundo, dos de tercero y una clase de psicomotricidad. El alumnado tiene un patio grande para realizar sus actividades libres.

El aula está organizada por rincones. En la ilustración 6 se puede ver la distribución del aula.

Ilustración 6. Organización del aula.



En la ilustración 6 se observa que la clase tiene cinco rincones: la biblioteca, la casita, puzzles, construcciones y gráfico-plástico. La profesora principalmente utiliza esa metodología de trabajo: los estudiantes cada día por equipos eligen el rincón donde desean estar, teniendo que haber pasado por todas las áreas en una semana.

4.3. Comparación de los contextos educativos.

Al analizar ambos contextos se observan similitudes y diferencias. Para facilitar la comparación y la comprensión de la información, en la tabla 9 se presentan las principales coincidencias y variantes de los contextos.

Tabla 9. Comparación de contextos

Aspecto	Coincidencias	Diferencias en España	Diferencias en México
1.Obligatoriedad y tiempo de la jornada diaria de la educación infantil.		Opcional. Jornada: cinco horas.	Obligatoria. Jornada: dos horas y cuarenta y cinco minutos.
2.Programa de educación infantil.		Contenidos. Asignatura de religión opcional.	Competencias. Laico.
3.Nivel socio-económico-cultural.	La mayoría de los padres trabajan. Una parte de las madres no trabajan fuera de casa.	Nivel: Medio. El 100% de los padres trabajan. El 24% de las madres del grupo no trabajan. Gran parte de los progenitores, especialmente las madres tienen estudios superiores	Nivel: Bajo. El 97% de los padres trabajan. El 3% de los padres está pensionado. El 59% de las madres del grupo no trabajan. La mayoría de las familias tienen estudios básicos. Existen casos muy puntuales de padres o madres analfabetos.
4.Organización del centro.	Atienden al nivel de infantil. Tienen los tres grados de infantil.	Atiende al nivel de primaria. Tiene dos grupos de cada nivel infantil. Tiene un aula de psicomotricidad. Tiene un arenero, un tobogán, un balancín y una casita de madera. Tiene los baños dentro de los edificios.	Tiene tres grupos de 3º y 2º, y uno de 1º. Tiene tres aulas inteligentes con ordenador y proyector. Tiene un foro o plataforma para los eventos. Tiene dos puestos de venta. Tiene columpios,

Aspecto	Coincidencias	Diferencias en España	Diferencias en México
		Tiene la dirección en el área de primaria.	resbaladeros, y cancha de futbol y de baloncesto.
5. Tipo de centro.	Ambos centros son públicos.	Solo existe un turno de clases.	Existen dos turnos de clases.
6. Espacio del aula.	Las medidas y la forma rectangular son muy similares.		
7. Organización del espacio en el aula.	Están organizados por rincones. Tienen grabadora. Tienen pizarra. Tienen escritorios.	Tiene dos puertas. Tiene lavamanos dentro de la clase. Tiene persianas en las ventanas. Tienen las mesas organizadas dentro de los rincones. Tiene mesas en forma de trapecio. Tiene diversidad de materiales pedagógicos de calidad.	Tiene una puerta. La mitad de la clase tiene los rincones del turno matutino y la otra mitad las áreas del turno vespertino. Tiene televisión y DVD. Tiene pintarrón. Tiene cortinas. Tiene las mesas en el centro del aula. Tiene mesas en forma rectangular. Tienen diversidad de materiales reciclados y pocos materiales pedagógicos de calidad.
8. Edad de los estudiantes participantes.		5 y 6 años.	4 y 5 años.
9. Cantidad de alumnado.		25 estudiantes.	32 estudiantes.

4.4. Conclusiones del análisis de los contextos educativos.

Se observa que las diferencias legales de la educación infantil, la obligatoriedad en México y opcionalidad en España, no tienen ninguna trascendencia relevante, debido a que la mayoría de los infantes en España acuden a los centros de segunda infancia, ya que la mayoría de las familias trabajan. Por lo que llevan a sus hijos e hijas desde muy pequeños a los centros de primera infancia o a las guarderías.

Se encontraron algunas diferencias considerables en los centros estudiados: la alfabetización escolar antes de cursar la educación infantil, la jornada escolar de los estudiantes (dos horas con cuarenta y cinco minutos en México y cinco horas en España), la cantidad de alumnado (treinta y dos en México y veinticinco en España), las edades (cinco y seis años en España, y cuatro y cinco años en México), y la formación y la experiencia de las profesoras (la tutora de México tiene licenciatura y estaba cursando su primera experiencia, y la tutora de España tiene doctorado y diez años de experiencia) hacen que se encuentren diferencias muy notables en los conocimientos, los valores y las competencias del alumnado y en las competencias de las docentes, especialmente en la atención y el control del alumnado.

La mayoría de las madres de familia del centro mexicano no trabajan fuera del hogar, por lo que disponen de más tiempo para atender a sus hijos e hijas, para participar activamente en las actividades del centro y para tener una mejor coordinación con el mismo. Se ha observado que la mayoría de los estudiantes con problemas, tanto académicos como emocionales, provienen de familias que no participan, no apoyan las actividades o sugerencias del centro, o tienen problemas familiares. Se reflexiona que las familias con estudios superiores tienen más responsabilidad educativa y mejores conocimientos para educar asertivamente a sus hijos e hijas. El factor económico incide mucho en el rendimiento académico y afectivo de los infantes. Existen algunos infantes con inadecuada alimentación, están desnutridos u obesos, lo que les puede provocar baja autoestima o problemas de rendimiento escolar. Los problemas económicos y familiares

entre los progenitores pueden ocasionar problemas emocionales en los infantes, indefensión o agresividad provocando el aislamiento o el rechazo de su grupo. Estos problemas de los estudiantes deben ser tratados inmediatamente después de detectarse para evitar que estos problemas se incrementen y obstaculicen las relaciones sociales. Ya que se pretende que los estudiantes se integren adecuadamente a la sociedad.

Los espacios abiertos y el mobiliario de los juegos en los centros, les dan a los estudiantes más libertad de movimiento para realizar diversidad de juegos y actividades libres. Los espacios deben ser grandes en relación con el alumnado que atienden, de no ser así se pueden organizar los tiempos de recreo. Las dimensiones grandes requieren de una mayor vigilancia y control de los educadores. El arenero, la cancha de tenis, la cancha de baloncesto, los columpios, los resbaladeros y los juegos tradicionales son muy buena opción, debido a que muchos estudiantes pueden tener acceso a ellos y pueden desarrollar la creatividad, las habilidades sociales, los valores, la cortesía, la motricidad, las habilidades intelectuales, la autoestima, el respeto a las normas, la solución de conflictos, etc.

Una clave para el buen funcionamiento de los centros educativos con doble turno es la coordinación entre el personal de ambos turnos para la organización del aula y el resto de espacios, el mantenimiento del mobiliario y la limpieza del mismo. Este principio no es exclusivo para un centro escolar con doble turno sino para el buen funcionamiento de cualquier centro, ya que es fundamental que haya una buena coordinación y relación entre sus miembros para lograr un ambiente armónico y un buen funcionamiento del plantel educativo.

Es muy importante que se utilicen y se aprovechen todos los recursos materiales de los centros, ya que algunos colegios están bien equipados y no utilizan regularmente sus recursos. Las limitaciones de las escuelas deben ser suplidas con creatividad como en algunos aspectos lo hace el centro mexicano, las aulas del centro mexicano no tienen llaves o grifos de agua en la clase pero hay garrafones de agua purificada y vasos, no tienen lavamanos dentro de las aulas, pero los estudiantes van al baño

cuando requieren lavarse las manos y se puede adquirir geles antibacteriales. Es importante que el centro mexicano cambie la ubicación de los baños del alumnado o se ponga en el recreo a una persona que vigile a los infantes para detectar personas ajenas al centro que puedan poner en riesgo a los infantes o se identifiquen a los infantes que agreden y hacen mal uso de las instalaciones.

5. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.

En el presente apartado se analiza toda la información recogida y se organiza cronológicamente: actividades previas, durante el desarrollo y posteriores a la intervención.

5.1. Actividades previas a la intervención.

5.1.1. Grupos de discusión.

A. Grupos de discusión de las familias mexicanas.

En este grupo de discusión participaron dieciséis madres de familia. La sesión duró una hora y se requirió mucho tiempo para transcribir las conversaciones. La transcripción original consta de veintiuna páginas que tenían experiencias o comentarios muy repetitivos ². En el anexo 1 se exponen las aportaciones más destacadas del grupo de discusión a familias.

Se observa que las madres de familia participantes son conscientes de su influencia negativa en algunos aspectos relacionados con la violencia: la incoherencia entre los padres y madres de familia, la aplicación de métodos de disciplina inadecuados, la transmisión de una cultura machista, la falta de comunicación en la familia, el derivar parte de la responsabilidad educativa en otras personas y las actitudes violentas que muestran por el desempleo, la situación económica, los problemas familiares y el estrés.

Las madres mencionan estar de acuerdo con las acciones y medidas de actuación que tiene el centro ante situaciones conflictivas y en la prevención de la violencia.

Las familias expresan plena confianza en el personal del Jardín de Niños, comentan que ellas participan en todo lo que se necesita en el plantel

² En el DVD anexo se pueden consultar las transcripciones completas del grupo de discusión de las familias mexicanas.

educativo, porque ven buenos resultados en el desarrollo de sus hijos o hijas.

Las familias piensan que el centro debería involucrar más a los padres y las madres que no participan frecuentemente en las actividades, debido a que generalmente participan las mismas familias de cada grupo. Consideran necesario retomar “la escuela para Padres” porque las conferencias aclaran muchas dudas que tienen, les ayudan mucho en la educación de su familia y mejoran las relaciones entre las familias y el centro.

B. Grupos de discusión de las familias españolas.

En el centro infantil se realizaron dos grupos de discusión con las familias, debido a que el primero se realizó por la tarde y sólo asistieron dos participantes: una madre y un padre. La sesión duró cuarenta minutos, se grabó en audio y video, y la transcripción se realizó en diecisiete páginas. El segundo grupo de discusión se realizó por la mañana cuando las familias dejaban a sus hijos e hijas en el colegio y asistieron siete participantes: dos padres, cuatro madres y la profesora. La sesión duró una hora, se grabó en audio y la transcripción se realizó en treinta y tres páginas ³. En el anexo 2 se exponen únicamente las aportaciones más destacadas de ambos grupos de discusión.

Las familias manifiestan diferentes posturas al comparar la cantidad de violencia en la actualidad y el pasado. Algunos opinan que existe más violencia, debido a la influencia de la sociedad, ya que ellos han visto más agresiones entre sus hijos o hijas que los que ellos tenían con sus hermanos o hermanas. Pero consideran que han disminuido las agresiones físicas, los infantes las han sustituido por molestar verbal y psicológicamente. Otros

³ En el DVD anexo al documento se pueden ver las transcripciones completas de los dos grupos de discusión de las familias españolas.

piensan que es igual el número de agresiones, pero que actualmente los medios de comunicación magnifican los conflictos, se consideran agresiones situaciones que en el pasado se toleraban o son agresiones de otro tipo.

El resto de participantes considera que actualmente existe menos violencia, debido a que antes la gente la ocultaba y actualmente la exteriorizan, por lo que está más controlada social y legalmente.

Los participantes consideran que los lugares donde se producen más situaciones violentas son el colegio y la comunidad. Las familias no mencionaron el hogar. Lo fundamentan diciendo que en la casa tienen a los infantes más controlados y tienen derechos universales amparados legalmente que los protegen de la violencia familiar. Consideran que los niños y las niñas pasan mayor cantidad de tiempo en el colegio que en la casa, por lo que procuran que el tiempo que pasan los pequeños con las familias sea positivo. Consideran que el patio es el lugar más vulnerable para producirse situaciones violentas, debido a que es un lugar amplio donde los estudiantes están libres y tienen menos control de los docentes. En la clase la interacción continua con diversidad de estudiantes implica algunos riesgos, por la diferencia de personalidades, culturas y educación. Los progenitores consideran que el nivel de educación infantil es uno de los niveles educativos más seguros y controlados. Los participantes exponen que la comunidad es otro de los lugares propensos a situaciones violentas, debido a que los progenitores acuden frecuentemente con sus hijos o hijas al parque y tienen los mismos problemas que en el colegio, la diversidad de costumbres, culturas o ideologías hacen que existan conflictos porque algunas familias permiten ciertas conductas y otras las rechazan, por lo que pueden surgir enfrentamientos entre los infantes e incluso entre las familias. Sin embargo, existen algunos juegos como el fútbol que ignoran las diferencias y reconocen las cualidades, por lo que los individuos pueden interactuar sin conflictos y divertirse.

Los padres y las madres de familia piensan que en los centros de educación infantil existe igualdad en los tipos de violencia. Las agresiones físicas son unas de las más frecuentes, pero las familias las justifican diciendo que los infantes no son conscientes de que hacen daño. Conforme los niños y las niñas van creciendo son más conscientes de que hacen daño y justifican sus agresiones, diciendo que fueron accidentalmente para evitar las reprimendas. Las principales agresiones físicas son: dar cachetadas, patadas, pegar, estirar los cabellos, empujar, quitar pertenencias y dar puñetazos. Las agresiones verbales son las más frecuentes por medio de los insultos. Algunas familias no consideraban que los estudiantes utilizaban las agresiones psicológicas, pero conforme fueron escuchando ejemplos de agresiones de este tipo por parte de otros progenitores, se concienciaron que las agresiones psicológicas eran muy frecuentes. Incluso las familias llegaron a considerar las agresiones psicológicas como unas de las más perjudiciales, por las secuelas emocionales que puede dejar en los infantes. Las principales agresiones de este tipo percibidas por las familias son: excluir al otro al decirle: “Tú no juegas conmigo” o al burlarse de los demás.

Las familias tienen diferentes opiniones en la influencia del género en el tipo de agresiones. La mayoría de los participantes piensan que los niños utilizan más las agresiones físicas, debido a su complexión. Y las niñas recurren más a las agresiones verbales y psicológicas. Estos participantes piensan que cuando los infantes crecen el tipo de agresiones se va igualando. Otros padres y madres mencionan que no existen diferencias en las agresiones, a edades de educación infantil, en función del género. Consideran que las variaciones dependen más de la personalidad o la complexión de los infantes.

Todas las familias coinciden en que el origen de la violencia es múltiple. Los participantes piensan que el ámbito familiar es el principal responsable de las agresiones, debido a que es el contexto que más incide en la educación de los infantes. A la familia le corresponde inculcar los valores, formar buenos hábitos, moldear la conducta, establecer límites y es un modelo a seguir para sus miembros. Los progenitores deben tener

cuidado con la trascendencia de sus conductas negativas en los menores y deben evitar el refuerzo negativo hacia las conductas inadecuadas de los infantes.

Las familias consideran que los medios de comunicación, como la televisión y los videojuegos, se han convertido en los acompañantes permanentes de los infantes, pueden obstaculizar las relaciones familiares y puede fomentar modelos inadecuados en los infantes. Los medios de comunicación pueden ocasionar algunos problemas en los niños y las niñas: perder la noción de la realidad con la fantasía, normalizar la violencia aparentando que algunos hechos violentos puntuales son muy frecuentes, incrementar la agresividad haciendo que algunos infantes se inspiren en ellos o expongan sus grabaciones a través de ellos, promover modelos inadecuados y favorecer el consumismo. Los progenitores o adultos deben supervisar y controlar los programas o videojuegos que ven los infantes. Los medios de comunicación también tienen aspectos positivos, ya que ayudan en la socialización de las personas al comentar algún programa e informando a conocer realidades de todo el mundo que llevan a la sociedad a reflexionar.

La sociedad también puede influir negativamente en los infantes, debido al cambio de normas y valores, la competitividad, el medio ambiente violento, al restar importancia a las agresiones infantiles justificándolas como “cosas de niños”. No propicia en los infantes la enseñanza en solución de conflictos por sí mismos sino fomenta la intervención de los adultos. Falta coherencia y coordinación en la aplicación de las normas entre los miembros de la sociedad. Permite acciones violentas de manera encubierta y los gobiernos utilizan el sistema educativo para sus fines partidistas y no para mejorar la calidad educativa.

Los progenitores piensan que en el colegio han disminuido las situaciones violentas del profesorado. En épocas pasadas los docentes recurrían a la agresión física para la disciplina sin considerarla como violencia. Los estudiantes eran más sumisos y obedientes. Y las principales agresiones eran de disrupción escolar. Las familias opinan que actualmente

los estudiantes pasan la mayor parte del tiempo en el colegio y en las actividades extraescolares del mismo. Por lo que consideran que se han incrementado las agresiones entre iguales y las agresiones de estudiantes al profesorado, especialmente en educación secundaria. En lo que concierne a la educación infantil, las familias mencionan que frecuentemente sus hijos o hijas reciben agresiones, pero lo justifican diciendo que son accidentales o jugando. El alumnado es el reflejo del profesorado. Los conflictos escolares pueden ser: aprender conductas, lenguaje o juegos inadecuados de sus iguales con la finalidad de integrarse al grupo, pero piensan que conforme los infantes van creciendo adquirirán madurez y actuarán bajo sus convicciones. Los estudiantes de infantil están en constante interacción con sus compañeros y compañeras, por lo que se pueden generar conflictos y desencadenar las reacciones agresivas. Las familias piensan que en los centros infantiles existen algunos niños y niñas que son crueles y se aprovechan de los más débiles. Los estudiantes pueden sentirse agredidos cuando hay alguna maestra suplente de su tutora, ya que los infantes pueden sentirse inseguros o agredidos, especialmente cuando la profesora interina tiene una personalidad fuerte o imponente y su tutora tiene un carácter tranquilo. Las familias sugieren a los estudiantes que ante un problema pidan la intervención de un adulto para que lo solucione, pero conforme el alumnado va creciendo tiende a ocultar las agresiones y no pide ayuda, ya que sus iguales le llaman “Chivato” (delatador), expresión utilizada para infravalorar, desprestigiar y perpetuar la impunidad de la violencia. Algunas familias consideran que en la clase de la profesora Yara pasa lo contrario, ya que los infantes víctimas o espectadores de agresiones utilizan la palabra “Vas”, es decir, los estudiantes motivan al agresor a ir con la profesora a decirle directamente las acciones o conductas inadecuadas que ha realizado. Al centro educativo acuden familias de diversas culturas, religiones y educación, por lo que pueden surgir enfrentamientos entre algunos progenitores o tutores, debido a que permiten que sus infantes realicen conductas que a otros les parezcan inadecuadas que agredan a sus iguales o las familias reaccionan agresivamente ante la reprimenda que otro adulto (profesorado, padres o madres) o infante le haga a su hijo o hija. Las

familias consideran que el nivel de educación infantil es uno de los más seguros y controlados. Algunas familias manifiestan inseguridad y temor cuando sus pequeños vayan a cursar primaria, debido a la gran cantidad de situaciones agresivas y a la tendencia del alumnado a ocultar los sucesos violentos.

Las familias expresan que no se debe generalizar las características de los agresores porque cada caso es particular, pero exponen los siguientes atributos que han percibido en los infantes agresores: agresivos, crueles, prepotentes, intimidan, autoestima elevada, agraciados físicamente, presumidos, nerviosos, celosos, envidiosos, les falta autocontrol, seguros de sí mismos, líderes, aferrados, inquietos, egoístas, enojones, frustrados, vengativos y utilizan un lenguaje negativo. Y consideran las siguientes características de los niños y las niñas víctimas de agresiones: baja autoestima, bondadosos, obedientes, cariñosos, complexión débil y sensibles.

Todos los padres y las madres coinciden en los aspectos que valoran de los infantes: ante todo aprecian que los estudiantes tengan valores, actúen acorde a su edad; sean observadores, analíticos, críticos, reflexivos y persuasivos; tengan un comportamiento adecuado, resuelvan los conflictos eficazmente y que sean felices.

Las familias les sugieren a sus hijos e hijas solucionar sus conflictos mediante el siguiente procedimiento: primero hablar con el niño o la niña que les molesta para detener la agresión, por medio de la petición directa (dialogando), después evitar al agresor, posteriormente pedir ayuda a un adulto, si persiste el problema solucionarlo con las familias y el profesorado, y finalmente resolver el problema con la intervención de la directora o de quien haga falta.

Las familias son conscientes de las dificultades que tiene la escuela para enfrentar el problema de la violencia, debido a que generalmente no trascienden las medidas preventivas que se realizan desde las instituciones educativas. La sociedad es muy agresiva y competitiva, únicamente las medidas de actuación pueden funcionar en las familias participativas y

colaboradoras. Los participantes mencionan algunas medidas que podrían implementarse en el centro infantil para abordar el problema de la violencia: educar en prevención de la violencia, concienciar a las familias o a los tutores del refuerzo que pueden estar dando inconscientemente a algunas conductas inadecuadas, educar a las familias en las técnicas de disciplina y modelamiento de conductas, enseñar a los infantes y a las familias alternativas de ocio positivo, reconducir a la sociedad por una vía democrática y equitativa, y enseñar a los estudiantes: valores, estrategias de resolución de conflictos, desarrollar el aspecto emocional, social, y el pensamiento reflexivo, analítico y crítico.

Algunos padres y madres estuvieron preguntando acerca del programa de prevención de la violencia y comentaron algunos aspectos positivos del mismo: el infante aprende a relacionarse adecuadamente con los demás, a solucionar sus conflictos y los de los demás sin violencia, beneficia a todos los estudiantes, mejora la autoestima, fomenta el pensamiento reflexivo e incrementa el tiempo de aprendizaje, etc. El programa incide en el desarrollo integral de alumnado. Una madre menciona que el programa ya ha trascendido, debido a que la profesora de valores ha aplicado algunas estrategias del programa en primaria y han ayudado a su hijo a adquirir más estrategias de solución de conflictos para superar su problema de víctima de acoso escolar. Las familias piensan que el programa debe incluirse en el currículo educativo o en las programaciones docentes de todos los niveles y centros educativos, ya que son conocimientos fundamentales para la vida. Las familias se concienciaron en la importancia de la prevención de la violencia. La profesora destacó la utilización del recurso de la balanza para el éxito de la mediación escolar, ya que por medio de ésta los estudiantes lograron reflexionar y autoevaluar los conflictos en función de los pesos negros (conflictos solucionados agresivamente) y los blancos (conflictos solucionados adecuadamente).

C. Comparación de los grupos de discusión de las familias.

Al analizar y comparar las aportaciones de las familias, en México y España, se observan que existen opiniones en las que los progenitores coinciden y otras en las que difieren. Las reflexiones principales se presentan en la tabla 10 que facilita la comprensión y la comparación de la información.

Tabla 10. Comparación de los grupos de discusión a las familias.

Aspecto	Coincidencias	Diferencias en España	Diferencias en México
1. Agresividad	La mayoría de las familias piensa que actualmente hay más agresividad que en el pasado.	Ha disminuido o es la misma.	
2. El lugar más vulnerable a la violencia.	La mayoría piensa que el colegio, más el patio y en ocasiones en el aula.	La comunidad, en especial el parque.	
3. Tipos de las agresiones.	Verbal, psicológica y física.		Sexual: caricias efusivas.
4. Agresiones en función del género.	La mayoría piensan que existen diferencias: los niños son más agresivos, utilizan más la agresión física. Y las niñas la psicológica. Otros opinan que no hay diferencias en función del género, eso depende de la personalidad del infante.		
5. Causas de la violencia.	La familia, los medios de comunicación, especialmente la televisión y la escuela.	La sociedad competitiva y los cambios de valores.	
6. Características de agresores.	Egoístas, agresivos y con falta de autocontrol.	Cruelles, intimidan, prepotentes, celosos,	Quieren ser protagonistas, no

Aspecto	Coincidencias	Diferencias en España	Diferencias en México
		lenguaje negativo, líderes, guapos o guapas, aferrados, vengativos, autoestima elevada, enojones, nerviosos, envidiosos, frustrados y presumidos.	temen represalias, inquietos y no respetan.
7. Atributos de las víctimas.	Baja autoestima y complejión débil.	Buenos, obedientes, cariñosos y sensibles.	Miedosos, sumisos, serios, llorones y tristes.
8. Lo que más valoran en los infantes.	Los valores.	Felicidad, actuar acorde a su edad, el buen comportamiento, solucionar los conflictos sin violencia, persuasivos, observadores y el pensamiento: analítico y reflexivo.	
9. Consideraciones para mejorar la educación en la prevención de la violencia.	El profesorado debe enseñar los valores a los estudiantes, transmitiéndoselos hablando y con el ejemplo.		Las familias no deben hacer comentarios negativos del profesorado, los progenitores deben apoyar las medidas de disciplina del centro, se debe mejorar la vinculación familia y escuela, las familias deben motivar a los infantes a asistir al centro y deben evitar sobreproteger a los infantes.

Aspecto	Coincidencias	Diferencias en España	Diferencias en México
10.Resolución de conflictos.	La mayoría de las familias le sugieren a sus infantes que primero le digan a la profesora y si no se soluciona van a hablar con la directora.	Algunas familias le sugieren a los estudiantes que intenten solucionar solos los conflictos, si no lo solucionan acudan a la profesora y si no lo resuelven hablarán con la familia del agresor o agresora	
11.Medidas en prevención de la violencia.	Concienciar a las familias de sus actitudes negativas y las de sus hijos o hijas, enseñar a las familias técnicas de disciplina y de modelamiento de la conducta, fomentar los valores y favorecer la comunicación.	Educar en la prevención de la violencia, reconducir la sociedad competitiva fomentando la democracia y la equidad, enseñar alternativas de ocio positivo, favorecer la resolución de conflictos sin violencia, y estimular las capacidades de observación, reflexión, análisis y pens. crítico	Detectar y dar tratamiento a los infantes con problemas e involucrar a sus familias en el procedimiento, concienciar a las familias de las necesidades de los menores, evitar fomentar la cultura machista y promover talleres, cursos, conferencias o charlas para las familias.

D. Grupo de discusión del profesorado mexicano.

En el grupo de discusión del profesorado participaron doce docentes, la sesión duró treinta y cinco minutos. Las respuestas fueron breves y la transcripción se realizó en seis páginas ⁴. En el anexo 3 se exponen las principales reflexiones de los participantes.

⁴ En el DVD anexo a la tesis se pueden leer las transcripciones completas del grupo de discusión del profesorado mexicano.

Las aportaciones del profesorado son muy similares a las de las familias, ya que opinan que las principales influencias de la violencia en la infancia son las familias y los medios de comunicación. Piensan que no hay diferencia de género en las agresiones que eso depende de la personalidad del individuo.

Los docentes mencionan que los principales obstáculos que tienen para combatir la violencia son la cantidad excesiva de alumnado por grupo, las limitaciones que tienen para controlar los espacios abiertos en el recreo y la resistencia de las familias por cambiar de algunas prácticas.

E. Grupo de discusión del profesorado español.

En el grupo de discusión con docentes participaron cinco tutoras de infantil y una especialista de apoyo. La sesión se grabó en vídeo y audio, y duró cuarenta y cinco minutos. Las aportaciones de las profesoras de infantil fueron amplias y profundas, por lo que la transcripción de las mismas requirió de veintiuna páginas ⁵. En el anexo 4 se pueden consultar las principales reflexiones de los participantes del grupo de discusión.

Todas las profesoras coinciden en que actualmente existen más agresiones que en épocas pasadas. Las profesoras consideran que el hogar puede ser el lugar más propicio para situaciones violentas, pero se limitan a hablar de los espacios del centro, debido a que perciben lo que puede ocurrir en el hogar, pero no tiene una seguridad de que sus ideas son reales. Todas las participantes opinan que el patio y los baños son los lugares de más riesgo en el centro, ya que los estudiantes actúan libremente sin la supervisión o el control del profesorado. El aula también puede ser un lugar vulnerable, especialmente cuando la profesora está ocupada y no puede observar, atender y controlar a todo el grupo.

⁵ En en DVD anexo a la tesis se pueden consultar las transcripciones completas de grupo de discusión del profesorado español.

Todo el profesorado coincide en que las principales agresiones escolares de los estudiantes son verbales y físicas, pero comienzan a utilizar la psicológica. Las principales agresiones verbales son gritos e insultos. Las agresiones físicas son: pegar, patear, hacer daño, arañar, morder, quitar objetos, coger el cuello, empujar y ahorcar. El profesorado reconoce que hay diferencias en función del género, debido a que los niños son más agresivos que las niñas. Las mujeres tienen un juego simbólico que no genera tanto conflicto y pocas niñas se atreven a pegarle a un niño. Generalmente cuando una alumna agrede a un alumno es por defensa propia. Sin embargo, existen algunas niñas agresivas, en eso la mujer también va igualando al hombre. El profesorado menciona que en la agresividad es más determinante la personalidad que el género del infante. Algunas educadoras consideran que a edades infantiles existen algunos niños y niñas que son conscientes del daño que ocasionan a los demás mediante las agresiones.

Todo el profesorado está de acuerdo en que la violencia está originada por diversos factores. Los docentes piensan que el ámbito que más incide en la educación de los infantes es el familiar y que éste inconscientemente puede fomentar la violencia, debido a sus métodos de disciplina, al modelo familiar, a las relaciones entre sus miembros, a la cantidad y calidad del tiempo familiar, a la figura de autoridad, a la coordinación y coherencia entre los progenitores, y a los cambios en la estructura familiar.

El profesorado considera que la sociedad diversa y competitiva está fomentando el individualismo y los cambios de valores que obstaculizan las relaciones sociales. Anteriormente existían una seguridad, unas normas y unos valores universales respetados por toda la sociedad. Y actualmente las familias y los individuos tienen actitudes, costumbres, culturas o ideologías diferentes que cuando son opuestas generan muchos conflictos.

Los medios de comunicación incrementan la agresividad y la violencia, debido a la gran cantidad de programación violenta y a la falta de control o supervisión de los adultos cuando los menores acceden a estos

medios. En los juegos de imitación los infantes reproducen las conductas agresivas de los personajes de la televisión.

La escuela también puede contribuir al aumento de las conductas agresivas, ya que el profesorado es un modelo para los estudiantes y puede mostrar en el colegio algunas actitudes negativas o utilizar algunos métodos de disciplina inadecuados. La diversidad de estudiantes puede propiciar la incorporación de modelos o actitudes negativas en sus iguales. La falta de coordinación y coherencia entre la familia y la escuela puede generar situaciones o actitudes negativas y los infantes pueden aprender a comportarse de diferente manera en función de los adultos con los que se encuentran.

La influencia de la familia es determinante en la eliminación, persistencia o disminución de las conductas agresivas. En ocasiones los progenitores subestiman o quitan autoridad al profesorado con los estudiantes. Algunas familias justifican o restan importancia a las agresiones que sus infantes ejercen contra los demás estudiantes, fomentando indirectamente la violencia mediante el reforzamiento del protagonismo negativo.

El profesorado expone algunos atributos característicos de los estudiantes agresores: egoístas, impulsivos, nerviosos, falta de autocontrol, no aceptan la frustración, no respetan, son insensibles a la reprimenda, agresivos y egocéntricos. Los docentes exponen algunos atributos del alumnado víctima: tímidos, inseguros, buenos, inteligentes, dóciles y débiles.

Las actitudes que los docentes valoran en sus estudiantes están relacionadas con los valores, la solución de conflictos y las conductas no violentas. Lo fundamentan afirmando que si un niño tiene valores es más sencillo realizar su tarea educativa, potenciar sus capacidades y ampliar sus conocimientos. El profesorado menciona algunas acciones que podrían mejorar los comportamientos adecuados en sus estudiantes: trabajar los valores y la relación con los demás, promover la vinculación familia-escuela, otorgar la misma importancia a los aspectos afectivos y sociales que a los

intelectuales, ofrecer alternativas de ocio positivo y concienciar a las familias de su responsabilidad educativa.

En el colegio infantil se promueven los valores y las actitudes positivas por medio de juegos tradicionales, cuentos, dramatizaciones, role playing, diálogos en la asamblea, esquemas o dibujos de situaciones conflictivas, plan de convivencia, reflexiones y alternativas de ocio positivo.

Las relaciones entre el profesorado y las familias son cercanas, pero los progenitores no participan en las actividades escolares como a las tutoras les gustaría por la falta de tiempo, debido a que la mayoría de los progenitores trabajan.

Las agresiones más relevantes conocidas en el centro son: ahogar a una niña jugando con arena en la cara, arañar en los ojos y tres niños de cinco años darle patadas a uno de tres. El profesorado aplica la siguiente medida de actuación ante una situación conflictiva: separar a los involucrados, darles un momento para que se tranquilicen y reflexionen, dialogar acerca del conflicto y proponer soluciones.

Los docentes proponen algunas estrategias en prevención de la violencia: formar a las familias en la prevención de la violencia, solución de conflictos, técnicas de disciplina y de modelamiento de conducta. Concienciar a los progenitores en la calidad del tiempo familiar, las alternativas de ocio positivo, los riesgos de la paternidad egoísta y la saturación de actividades extraescolares. Y fomentar en las familias la creación de horarios y buenos hábitos. Las profesoras creen conveniente incluir en sus rutinas diarias momentos de tranquilidad emocional, de relajamiento y de reflexión.

F. Comparación de los grupos de discusión del profesorado mexicano y español.

Al analizar y comparar los grupos de discusión del profesorado en México y España se encontraron algunas opiniones similares y otras diferentes con respecto a la prevención de la violencia.

En la tabla 11 se presentan las principales reflexiones de los docentes, facilitando la comprensión y comparación de la información.

Tabla 11. Comparación de los grupos de discusión del profesorado.

Aspectos	Coincidencias	Diferencias en España	Diferencias en México
1. Agresividad.	Todos los docentes españoles y la mayoría del profesorado mexicano piensan que en la actualidad hay más agresividad que en épocas pasadas.		Algunos consideran que la violencia ha disminuido y otros piensan que es la misma cantidad.
2. El lugar más vulnerable para las situaciones violentas.	El hogar es uno de los lugares más propensos, pero no quisieron hablar de ese lugar, debido a que perciben lo que suceden, pero no están seguros. Por lo que se centraron en hablar del centro educativo y en especial del patio.	Baños	
3. Los tipos de agresiones escolares.	Las verbales: gritos e insultos. Las físicas: quitar objetos y pegar (utilizan más el molestar que el pegar). Y las psicológicas: intimidar y manipular.	Agresiones físicas: morder, arañar, coger del cuello, arañar y empujar. Agresiones psicológicas: etiquetar negativamente.	Agresiones físicas: romper o rayar los trabajos. Agresiones psicológicas: fastidiar. Así mismo, se incluyeron casos puntuales de agresión sexual.
4. Agresiones en	Existen diferencias,		

Aspectos	Coincidencias	Diferencias en España	Diferencias en México
función del género.	ya que los niños son más agresivos que las niñas. Los niños utilizan más la violencia física y las niñas la psicológica. Sin embargo consideran que el aspecto más determinante es la personalidad que el género.		
5. Agresiones mixtas.	La mayoría conoce agresiones mixtas de todos los tipos: física, verbal y psicológica.		
6. Causas de la violencia.	La sociedad: agresiva, competitiva y el cambio de valores. Los medios de comunicación: televisión, internet y los videojuegos. Y la familia.	La escuela: por las actitudes negativas y los métodos de disciplina inadecuados del profesorado o por la diversidad de alumnado.	
7. Características de agresores.	Agresivos, rebeldes e irrespetuosos.	No comparten, falta de autocontrol impulsivos, no aceptan las frustraciones, nerviosos y egocéntricos.	Inquietos, fastidiosos, retadores, carecen de normas y límites, mentirosos e irresponsables.
8. Atributos de víctimas.	Tímidos e inseguros.	Buenos, inteligentes, dóciles y débiles.	Callados y miedosos.
9. Aspectos que	Respeten las	Sensibles, esperen	Pongan atención y

Aspectos	Coincidencias	Diferencias en España	Diferencias en México
valoran en los estudiantes.	normas, tengan iniciativa y los valores.	su turno, receptivos y solucionen positivamente los conflictos.	sigan instrucciones.
10. Algunas estrategias para fomentar los valores.	Favorecer la coordinación familia y escuela, y concienciar a las familias en su responsabilidad educativa.	Trabajar en las rutinas los valores y la relación con los demás, otorgar la misma importancia a los aspectos afectivos y sociales que a los cognitivos, y ofrecer alternativas de ocio positivo.	Retomar la escuela a familias, motivar a las familias a asistir a las reuniones, realizar tutorías con las familias y promover las actividades extraescolares.
11. Los centros promueven los valores y las actitudes positivas.	El reglamento, los cuentos y el auto-control.	Role playing, dramatizaciones, el diálogo en la asamblea, esquemas y dibujos o reflexiones de las situaciones violentas y propuestas de soluciones. Y antes de salir al patio se ofrecen alternativas de ocio positivo.	Comunicación con las familias y mensajes en las asambleas o festejos con familias.
12. Relación del profesorado con las familias.	La relación entre profesorado y familias es buena.		
13. Estrategias para prevenir la violencia.	Incluir en la rutina diaria tiempos de tranquilidad, relajación y reflexión.	Formar a las familias en técnicas de disciplina y modelamiento de conducta, concienciar a las	Ayudar al alumnado a reflexionar, inculcar valores, crear un ambiente armónico en el grupo y con las familias,

Aspectos	Coincidencias	Diferencias en España	Diferencias en México
		familias sobre: la calidad de tiempo familiar, la saturación de actividades extraescolares y la paternidad egoísta. Y ofrecer alternativas de ocio positivo.	desarrollar la creatividad, abordar todas las inquietudes de los estudiantes, valorar más el aspecto emocional y procurar que los problemas personales del profesorado no afecten al alumnado.

G. Conclusiones de los grupos de discusión de las familias y del profesorado.

En México y España, las familias y el profesorado tienen opiniones y posturas muy similares respecto a la violencia. Al analizar los grupos de discusión de los participantes se encontraron posturas diversas en relación con la violencia actual en comparación con épocas pasadas. La mayoría de los docentes coinciden que **actualmente** existe más agresividad que en el pasado. Otra parte de los participantes mencionan que la violencia ha disminuido por las leyes y las campañas de los derechos de los menores, o porque antes se ocultaba y actualmente está más controlada. El resto de integrantes de los grupos de discusión mencionan que es la misma cantidad de violencia, pero que actualmente se magnifican los conflictos o han cambiado los motivos y la forma en que se manifiesta la agresión.

El profesorado considera que el hogar puede ser uno de los **lugares** más vulnerables para que se genere violencia, debido a que los niños y las niñas permanecen ahí una gran parte del tiempo, perciben que las familias no controlan los programas agresivos que ven los infantes o utilizan métodos inadecuados de disciplina. Sin embargo, los docentes prefirieron no

profundizar en este tema, ya que sus opiniones se basan en suposiciones y no en observaciones reales. Por lo que el profesorado se limitó a hablar de la violencia en la escuela. Las familias no mencionaron el hogar como lugar propenso a situaciones violentas, debido a las consecuencias legales de las leyes de protección de los infantes, las leyes de igualdad de género y todas las leyes que protegen de la violencia. También las familias expresan que trabajan muchas horas y pasan poco tiempo con los infantes, por lo que procuran que el tiempo que están con los niños y las niñas sea positivo.

Las familias identificaron al colegio como el lugar más vulnerable para actos violentos. Las familias y el profesorado mencionan que el patio es el espacio de más riesgo del colegio, ya que es un área donde los docentes tienen menos control del alumnado al igual que los baños. Los participantes piensan que el aula también puede ser un lugar de riesgo, debido a la cantidad de tiempo que los niños y las niñas permanecen en ese lugar y a las situaciones que esto conlleva (la saturación de estudiantes, lucha por el poder y conflictos) y la diversidad del alumnado (culturas, personalidades, actitudes y costumbres) lo que puede ocasionar agresiones por las ideas opuestas. Ni las familias ni los docentes mexicanos consideraron los baños como lugar de riesgo y en los baños del colegio mexicano es donde puntualmente se llevaron a cabo los problemas más graves de agresión (abuso físico, verbal, psicológico y sexual), debido a que los baños están detrás del centro y tienen menos vigilancia del personal. Los baños están en un lugar solitario y la mayoría de las agresiones que ocurren en este espacio suelen quedar impunes. Las familias españolas también consideraron el parque como lugar de riesgo, ya que a edades tempranas las familias suelen acompañar a sus hijos o hijas a ese lugar y ahí los infantes se relacionan con menores provenientes de otras familias, con diferente educación o de otras culturas, por lo que pueden surgir conflictos entre los infantes e incluso entre las familias.

Las principales manifestaciones de **agresiones** escolares percibidas en los centros de educación infantil son: agresiones verbales (gritos e insultos), agresiones psicológicas (excluir, intimidar, manipular, etiquetar

negativamente, burlarse, infravalorar, ofender y fastidiar), agresiones físicas (pegar, patear, hacer daño, arañar, morder, quitar objetos, coger el cuello, empujar y romper o rayar los trabajos). Y casos muy puntuales de agresiones sexuales (caricias efusivas que incomodan a algunos estudiantes). Los participantes mencionaron que es más frecuente molestar que pegar. Las familias justifican la agresión física diciendo que a edades tempranas no las consideran agresiones porque los infantes no las hacen con la intención de hacer daño, sino como acciones accidentales o parte del juego. Algunas familias consideran que la violencia infantil entre iguales se suele normalizar al restarle importancia por considerarlas como cosas de niños y niñas en las que no deben intervenir y dan por hecho que los infantes saben o aprenderán a defenderse, pero nadie les enseña a hacerlo.

Las familias y el profesorado coinciden en que a edades tempranas existen diferencias en función del **género**. La mayoría de los participantes menciona que entre las niñas son más comunes las agresiones verbales y psicológicas. Y en los niños las físicas. También consideran que es más determinante la personalidad del niño o la niña que el género. Algunas familias españolas mencionan que a edades infantiles existen diferencias, pero conforme los niños y las niñas van creciendo se van igualando las agresiones. Todos los participantes expresan que han presenciado agresiones mixtas, de niño a niña o viceversa.

Las familias y los docentes coinciden en que la violencia es un problema múltiple, debido a que influyen diferentes **factores**: la familia que es el factor más determinante, debido a que es la responsable de la educación de los infantes, influyen los cambios en la estructura familiar, la aplicación de métodos de disciplina inadecuados y las relaciones familiares negativas. La escuela puede contribuir a la violencia, ya que el profesorado puede tener actitudes negativas y utilizar métodos de disciplina inadecuados o la diversidad del alumnado puede generar muchos conflictos por la confrontación de ideas, costumbres o cultura. La sociedad que es agresiva y competitiva, el cambio de valores y algunas organizaciones de protección del menor que hacen campañas que promueven los derechos de los infantes sin

mentar sus obligaciones, disminuyendo la autoridad de los progenitores ante los infantes. Los medios de comunicación: la televisión, internet y los videojuegos pueden contribuir a la violencia, debido a que difunden imágenes y modelos agresivos que normalizan la violencia. El propio infante con su personalidad agresiva.

Las familias y el profesorado mencionan algunas características de los infantes **agresores**: egoístas, agresivos, inquietos, rebeldes, retardados, carecen de normas y límites, no asumen las consecuencias, no controlan sus impulsos, quieren ser líderes o protagonistas, crueles, intimidan, prepotentes, celosos, utilizan un lenguaje negativo, agraciados físicamente, aferrados, vengativos, autoestima elevada, enojones, nerviosos, envidiosos, no aceptan la frustración, presumidos, no respetan, rebeldes, no comparten, egocéntricos, fastidiosos y mentirosos. También los participantes describen al alumnado **víctima** de agresiones: inseguros, sumisos, miedosos, serios, de complexión débil, tristes, con pocas habilidades sociales, solitarios o con pocos amigos, baja autoestima, buenos, obedientes, cariñosos, sensibles, llorones, tímidos, inteligentes, dóciles y callados.

Las familias y los docentes **valoran** que los estudiantes tengan valores, manifiesten disciplina adecuada, sigan instrucciones, posean buenos hábitos, expresen buenos modales, solucionen los conflictos, sean felices y actúen acorde a su edad. Y posean capacidades de observación, análisis, reflexión, persuasión, espíritu crítico, iniciativa, atención y sensibilidad. Todos los participantes expusieron que valoran más los aspectos emocionales y sociales que los cognitivos, debido a que piensan que es más sencillo educar y enseñar a un infante con valores y habilidades sociales que a otro menor que no posea estos atributos.

Los integrantes en las entrevistas grupales exponen algunas acciones que se podrían implementar en el centro **para mejorar** las conductas del alumnado: impartir la escuela para familias, involucrar más a las familias en la educación de los hijos o hijas, realizar permanentemente las tutorías individuales con estudiantes o familias, promover las actividades extraescolares, trabajar en las rutinas escolares los valores y la relación con

los demás, mejorar la coordinación familia y escuela, otorgar la misma importancia a los aspectos emocionales y sociales que a los cognitivos, concienciar a las familias de su responsabilidad educativa, ofrecer alternativas de ocio positivo, evitar hacer o dejarse influenciar por los comentarios negativos acerca del profesorado, ser conscientes de las virtudes de los niños o las niñas y corregir las conductas inadecuadas de los estudiantes.

En los centros de educación infantil los docentes utilizan las siguientes **estrategias para prevenir** la violencia: escenificaciones, reglamento o plan de convivencia, comunicación con las familias, mensajes en las asambleas o los festejos con las familias, actividades de autocontrol, ofrecer alternativas de ocio positivo, cuentos, role playing, dialogar en la asamblea y realizar esquemas, análisis o reflexiones de situaciones conflictivas proponiendo soluciones.

La relación entre las familias y el profesorado es buena. Los progenitores o tutores aprecian que los docentes sean personas con valores, pero que corrijan las conductas inadecuadas de los infantes y que solucionen rápidamente los conflictos. Los educadores valoran que las familias los apoyen en la educación de los estudiantes.

La secuencia que el profesorado utiliza para solucionar los hechos violentos en el centro es: se separa a los estudiantes o se les llama la atención para detener la agresión, se les deja un momento para reflexionar, se les cuestiona acerca de los motivos que generaron la agresión, se les pide que propongan soluciones y se aplica una solución o un correctivo. Los conflictos entre los docentes o con las familias se solucionan: haciendo observaciones generales e indirectas y si persiste el problema se habla directamente con los involucrados. Las familias les sugieren a los estudiantes que resuelvan los problemas: primero a través del diálogo, utilizando la petición directa con el agresor; después que evite al agresor, posteriormente pedir ayuda al profesorado, si persiste hablar con las familia del agresor y finalmente comunicarlo al director o a quién haga falta. Cabe mencionar que la mayoría de las familias primero les dicen a los infantes que

le digan al docente que alguien los molesta para que les solucione el problema y no les dan estrategias de solución de conflictos para que primero intenten solucionar ellos mismos sus problemas. Algunas familias mexicanas le aconsejaban a sus hijos o hijas que solucionaran sus problemas mediante la agresión física: “si te pegan, pega”.

Algunas de las **propuestas para prevenir la violencia** son: identificar a los estudiantes agresivos y darles un tratamiento, los padres y las madres se involucren más en la educación de los estudiantes, las familias sean más conscientes en las conductas que pueden estar emitiendo e influyendo negativamente en los infantes, las familias asistan a los talleres, conferencias, cursos y pláticas (charlas); inculcar valores, crear un ambiente armónico, utilizar métodos positivos de disciplina que ayuden a reflexionar al niño o la niña sobre sus conductas, valorar más al infante y que realmente sea el centro del proceso educativo, procurar que los problemas personales no deterioren las relaciones con los menores, concienciar a las familias sobre la importancia de la calidad de tiempo, los riesgos de la paternidad egoísta y las consecuencias de la saturación de actividades extraescolares; ofrecer alternativas de ocio positivo, incluir en la rutina escolar momentos de tranquilidad, reflexión y relajamiento; educar a los infantes en prevención de la violencia, enseñar a las familias técnicas de disciplina positivas y métodos de modelamiento de conducta, y reconducir a la sociedad promoviendo la igualdad y la democracia.

Un aspecto muy relevante que se obtuvo en los grupos de discusión con las familias es que reconocieron que emiten conductas y métodos de disciplina que pueden incrementar la violencia en los infantes, pero que ellas desconocen técnicas efectivas y pacíficas para combatirla. Las familias mexicanas solicitaron que se les dieran pláticas (charlas) de estrategias de disciplina sin violencia.

5.1.2. Entrevistas al alumnado.

A través de las primeras entrevistas al alumnado se pretenden identificar las necesidades del grupo en la prevención de la violencia para diseñar una propuesta de intervención que aborde esas necesidades, ayude a los estudiantes a superar sus problemas en relación con la violencia e indefensión y les enseñen estrategias de resolución de conflictos sin violencia.

Las segundas entrevistas tienen el propósito de detectar los cambios positivos o negativos en las respuestas de los estudiantes, tratando de evaluar la eficacia del programa de intervención e identificar los aspectos positivos del mismo para conservarlos y los negativos para modificarlos.

A. Entrevistas al alumnado mexicano.

El guión de entrevista se aplicó a los treinta y dos estudiantes del grupo de 2ºC de infantil de un centro público. Las entrevistas al alumnado requirieron cuatro días para la previa y cuatro días para la posterior, es decir, ocho días en total y se transcribieron en noventa y seis páginas ⁶. Los principales resultados aparecen recogidos en los gráficos del alumnado. En el gráfico 4 se puede observar la distribución del grupo por sexos.

Gráfico 4. Distribución del grupo de 2º C por sexos.



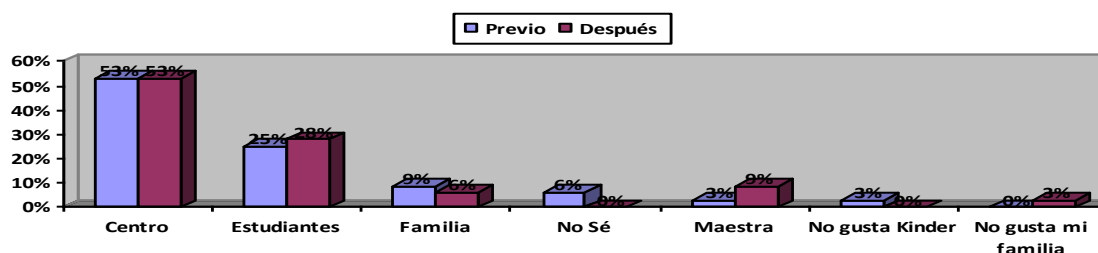
⁶ En el DVD anexo a este documento se pueden consultar la transcripción completa de las entrevistas previas y posteriores al programa de intervención del alumnado mexicano.

La muestra está casi equilibrada en la distribución del género del alumnado, ya que de los treinta y dos alumnos: catorce son varones y dieciocho son mujeres; es decir, que hay una diferencia del 12% a favor del sexo femenino.

a) Percepción del alumnado respecto al centro.

¿Te gusta el kinder? ¿Por qué?

Gráfico 5. Percepción del alumnado respecto al centro.

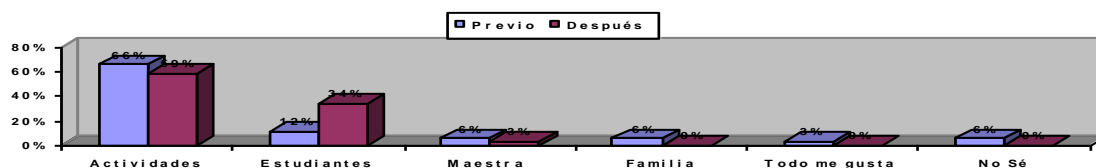


Antes de la intervención la mayoría del alumnado manifestó una relación positiva con el centro, a excepción de un participante que tenía una imagen negativa y dos estudiantes que no sabían qué contestar. Después de la intervención todos los entrevistados reflejaron una adecuada relación con el centro. Los atributos que se incrementaron fueron las relaciones positivas con los iguales (3%) y con la maestra (6%). Se eliminaron las relaciones negativas con el centro y el no saber qué contestar. Y se incorporó el aspecto de las relaciones negativas con la familia (3%), debido a que el estudiante que expresó esta contestación estaba viviendo un momento conflictivo con su familia y prefería estar en el platel educativo.

b) Actitudes positivas hacia el centro.

¿Qué es lo que más te gusta del kinder? ¿Por qué te gusta?

Gráfico 6. Actitudes positivas hacia el centro.

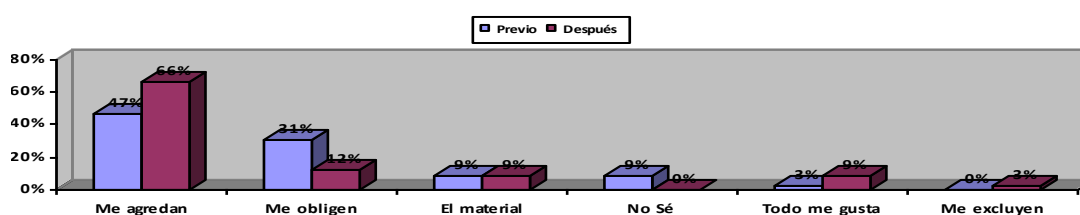


La mayor parte de los entrevistados (66%) expresan que lo que más les gusta del centro infantil son las actividades que realizan en el centro, a excepción de dos participantes (6%) que no contestaron. Posterior a las sesiones de intervención los estudiantes mejoraron (22%) las relaciones entre los iguales. Se disminuyeron (-3%) las contestaciones relacionadas con la influencia positiva de la maestra y con las actividades del centro (-7%). Y se descartaron las contestaciones: no sé, todo me gusta y mi familia está contenta cuando voy al kínder.

c) Factores negativos hacia el centro.

¿Qué es lo que no te gusta del kínder? ¿Por qué no te gusta?

Gráfico 7. Factores negativos hacia el centro.

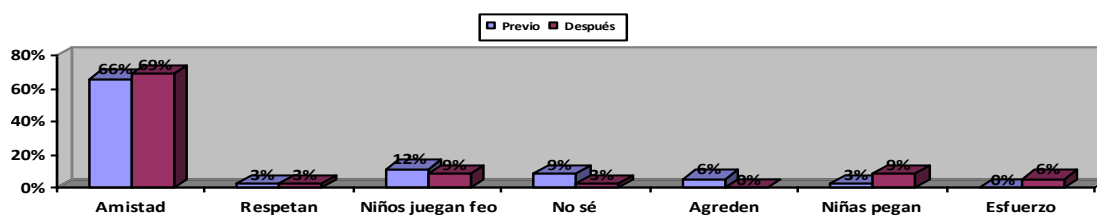


Antes del programa a la mayoría de los estudiantes (47%) no les gustaba que los agredieran en el kínder. Después de la intervención el alumnado incrementó las contestaciones: no me gusta que los iguales me molesten o agredan (19%), todo me gusta (6%). Después de la intervención disminuyó notablemente el atributo no me gusta que me manipulen o presionen (-19%). Se eliminó el no saber qué contestar. Se mantuvieron sin variación (9%) las respuestas me gusta ir al centro por el material que hay. Posterior a la intervención un infante menciona situaciones de exclusión (3%).

d) Compañeros y compañeras que aceptan.

¿Quiénes son los niños o las niñas de tu grupo con los que más te gusta jugar? ¿Por qué te gusta jugar con ellos?

Gráfico 8. Compañeros y compañeras que aceptan.

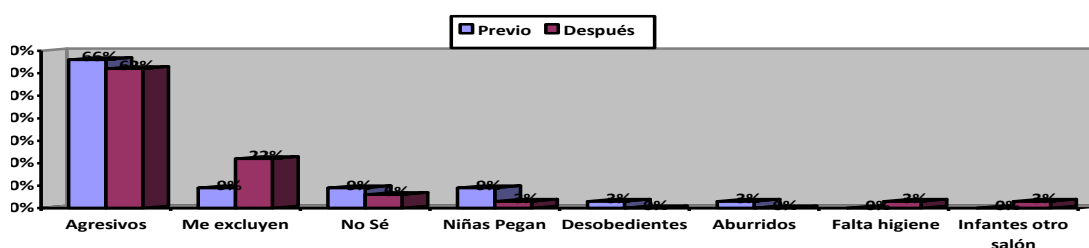


Antes del programa los estudiantes con los que más les gustaba jugar a los niños y las niñas del grupo eran: Julio (34%), Roberto (31%), Jazmín (28%), Emilio (25%), Denisse (25%), Vanessa (25%) y Alondra (22%). Posterior a la intervención el alumnado más aceptado fue: Juana (31%), Alondra (28%), Denisse (28%) y Sonia (28%). Un alto porcentaje de estudiantes mencionan que les gusta jugar con infantes que valoran la amistad (66%) y este ítem se incrementó en un 3%. Se observa que a un participante le gusta jugar con niñas y niños agresivos (3%), pero posterior a la intervención ya no se menciona este atributo. Algunos entrevistados comienzan a valorar a los iguales que los ayudan a esforzarse y que hacen bien los trabajos (6%). Se destaca que no existen diferencias en relación al género, ya que algunos entrevistados mencionaron que no les gusta jugar con los niños porque juegan feo (12%) o con las niñas porque pegan (3%). Los atributos negativos relacionados con el género masculino disminuyeron - 3% y los relacionados con el sexo femenino se incrementaron un 6%. Las relaciones de aceptación por agresión se eliminaron y el no saber qué contestar disminuyó - 6%.

e) Compañeros y compañeras que rechazan

¿Quiénes son los niños o las niñas de tu grupo con los que no te gusta jugar? ¿Por qué no te gusta jugar con ellos?

Gráfico 9. Compañeros y compañeras que rechazan.



Antes del programa el alumnado opinó que los compañeros o las compañeras con las que menos les gustaba jugar eran: Yolanda (37%), Cristóbal (28%), Gonzalo (28%), Benito (25%), Julio (22%) y Jazmín (22%). Después de la intervención los estudiantes rechazados eran: José (28%), Roberto (25%), Yolanda (25%) Benito (22%) y Anahí (22%). A los infantes principalmente no les gusta jugar con estudiantes con tendencias agresivas (66%), este atributo disminuyó (- 4%) posterior a la intervención. Después de la intervención se incrementó (13%) el aspecto relacionado con la exclusión, llegando a alcanzar un 22% de las votaciones. Posterior a las sesiones del programa surgen los factores relacionados con la falta de higiene (3%) o infantes de otro salón que no conocen (3%). Se reduce (- 3%) el ítem de no saber contestar y se reduce (- 6%) el atributo las niñas pegan. Cabe destacar que después de la intervención se eliminan las contestaciones relacionadas con el aburrimiento o la desobediencia.

f) Reacción ante una situación conflictiva.

Situación simulada: Un día Fabián (Bianca) llevó un coche de juguete (muñeca) al kinder y un niño (niña) de su grupo se lo (la) quitó. ¿Qué puede hacer para que se lo (la) devuelva?

Gráfico 10. Reacción ante una situación conflictiva.



Antes del programa un alto porcentaje del alumnado recurría a la agresión (25%), permanecía pasivo (22%) o recurría a un adulto (22%). Después de la intervención se incrementó (31%) la solución de conflictos por medio de la intervención de un adulto, un estudiante o un hermano mayor, llegando a alcanzar 53%. Disminuyeron las contestaciones relacionadas con: la agresividad (-9%), la indefensión (-16%) y la petición directa (-6%). Se incrementó (6%) el factor intentar resolver una situación a través del juego. Se descartó la opción de no saber contestar. Y se mantuvieron sin variación las soluciones de conflictos ofreciendo ventaja al otro.

g) Representación de los infantes víctimas de las causas de violencia

¿Cuándo algún niño o niña te ha molestado, por qué crees que lo hizo?

Gráfico 11. Representación de los infantes víctimas de las causas de violencia.

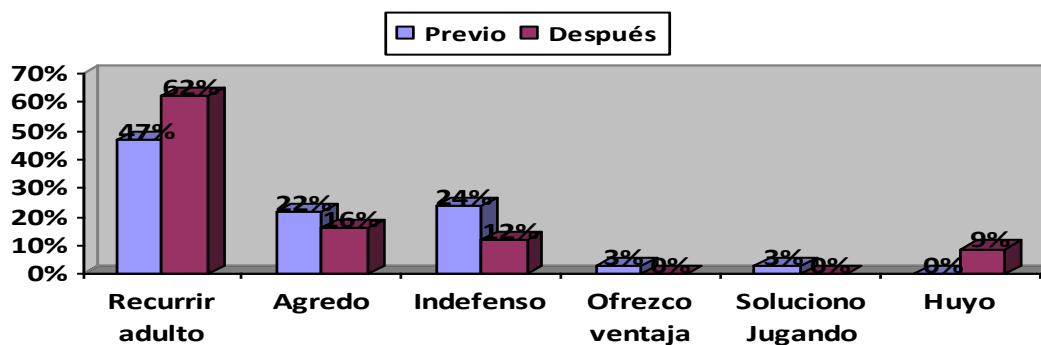


La principal causa de las posibles agresiones es que son estudiantes con tendencias agresivas. Este atributo se mantiene en un 34% previo y posterior al programa. Se mantiene sin variación (6%) el aspecto relacionado con otorgarse un estatus superior. Después del programa se incrementan los aspectos: no se qué contestar (3%), no me molestan (6%), padezco situaciones de exclusión (3%), y soy víctima por defender a un igual (3%). Se disminuye (-3%) el factor soy víctima porque los infantes son agresivos. Se descartan las opciones de ser agresivos por querer ser protagonistas o ser desobedientes.

h) Estrategias de resolución de los niños y las niñas víctimas.

¿Qué haces cuando algún niño o niña te molesta? ¿Cómo te sientes?

Gráfico 12. Estrategias de resolución de los niños y las niñas víctimas.



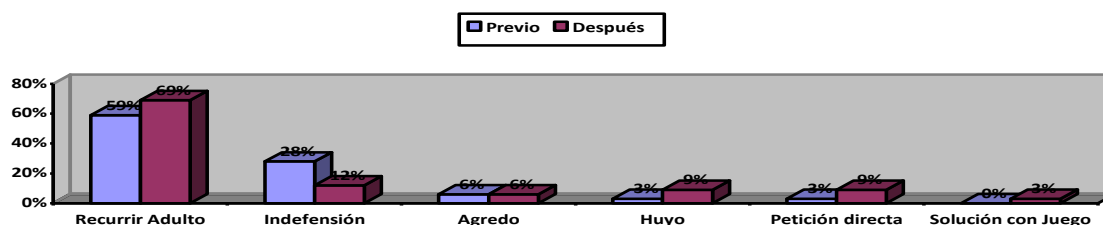
Antes del programa la mayoría de los estudiantes recurría a un adulto (47%), alguien mayor o con poder para solucionar sus problemas. Este atributo se incrementó (15%). También aumentó (9%) la actuación de huir. Se observa una disminución de las estrategias agresivas (-6%) e indefensión (-12%). Posterior al programa se descartaron las contestaciones: ofrecer una ventaja al otro e intentos de resolver los conflictos a través del juego.

i) Estrategias de resolución de los infantes espectadores de situaciones de violencia.

¿Qué es lo que haces cuando un niño o niña molesta a otro en el kinder?

¿Cómo te sientes?

Gráfico 13. Estrategias de resolución de los espectadores de violencia.

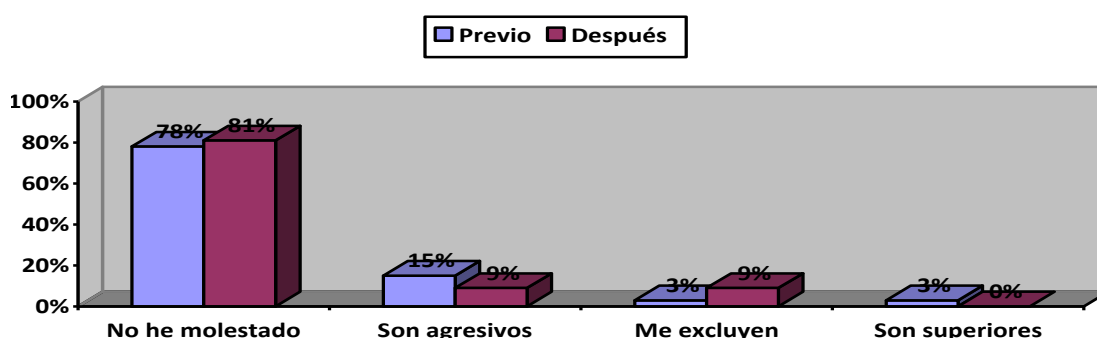


Antes del programa los estudiantes espectadores de situaciones violentas principalmente recurrían a un adulto para solucionar sus problemas (59%). En los niños y las niñas espectadoras de determinadas conductas negativas se incrementan los atributos: el recurrir a un adulto, o estudiante mayor o con poder (10%), la petición directa (6%) y los intentos de resolver un situación a través del juego (3%). Se mantiene los mismos porcentajes en la opción de agredir por defender a sus iguales (6%). Y después del programa se reduce la pasividad o indefensión (-16%). Cabe destacar que posterior a la intervención se descarta la opción proponer un cambio brusco de actividad o huir.

j) Causas de las situaciones de agresión en el centro infantil.

¿Alguna vez has molestado a algún niño o niña en el kinder? ¿Por qué lo has hecho?

Gráfico 14. Causas de las situaciones de agresión escolar.

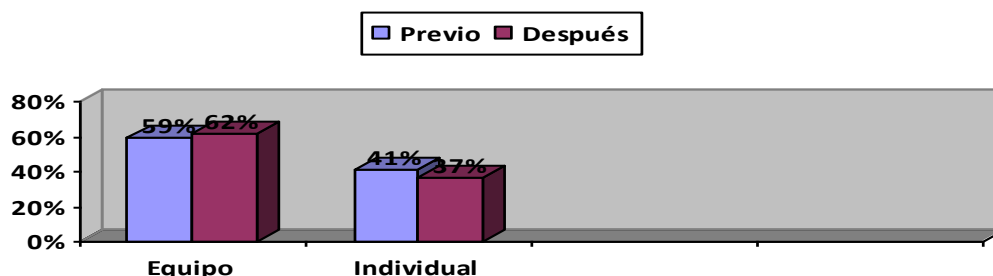


Se observa que antes de la intervención la mayor parte del alumnado (78%) menciona que no ha molestado a sus iguales. Son pocos los estudiantes que reconocen haberse involucrado en situaciones agresivas (22%). Posterior al programa se reduce (-6%) la contestación: agredo porque ellos son agresivos. Después de las sesiones de intervención aumentan los aspectos: no he molestado (3%) y me excluyen (6%). Al final del programa los entrevistados ya no eligen la opción de agredir a sus iguales por poseer un estatus superior.

k) Actitud y representación hacia el aprendizaje cooperativo.

¿Qué te gusta más trabajar sólo (sola) o en equipo?

Gráfico 15. Actitud y representación hacia el aprendizaje cooperativo.

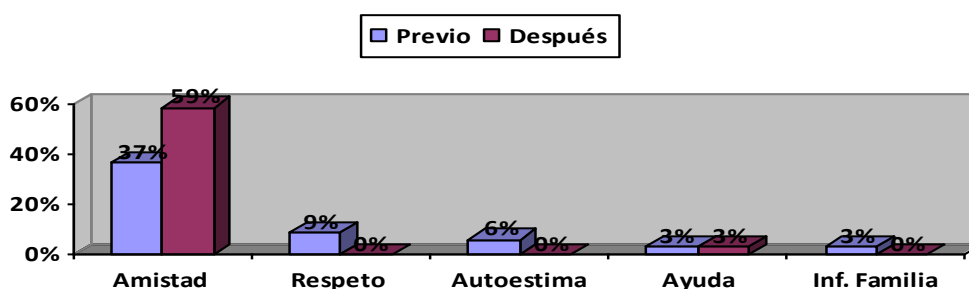


La mayoría de los entrevistados (59%) opta por el trabajo en equipo, este atributo se incrementó 3%, después del programa. El resto de los participantes (41%) prefiere trabajar de manera individual, este aspecto disminuyó (4%) después del programa.

l) Razones para elegir la opción de Equipo.

¿Por qué te gusta el trabajo en equipo?

Gráfico 16. Razones para elegir la opción de equipo.



Antes del programa la mayoría del alumnado (37%) incrementó (22%) sus preferencias al trabajo en equipo por razones de amistad. Se mantuvo sin variación (3%) la tendencia por ayuda de iguales. Cabe mencionar que posterior a la intervención los estudiantes descartaron las respuestas relacionadas con el respeto, la autoestima y la influencia de la familia.

m) Explicaciones para optar por la opción individual.

¿Por qué te gusta más el trabajo individual?

Gráfico 17. Explicaciones para optar por el trabajo individual.

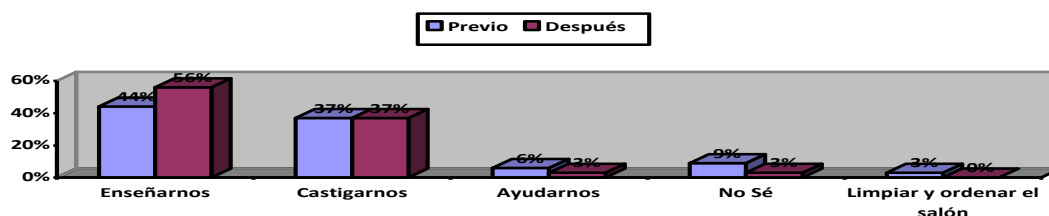


Después de la intervención los participantes que eligieron la forma de trabajo individual (41%) disminuyeron (-4%) sus votaciones. La mayoría del alumnado (22%) prefirió esta forma de trabajo debido a las agresiones por parte de sus compañeros y compañeras, después de la intervención se incrementó (6%) este atributo. Se mantuvieron sin variaciones (6%) las contestaciones relacionadas con la autoestima. Después de la intervención disminuyó (3%) el factor relacionado con la influencia de la familia. Al final del programa los estudiantes descartaron el atributo falta de respeto.

n) Representación del papel del profesorado.

¿Para qué está la maestra? ¿Qué tiene que hacer?

Gráfico 18. Representación del papel del profesorado.



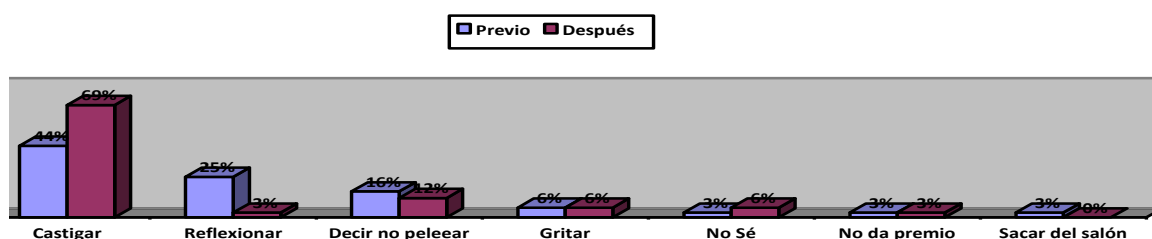
Antes del programa la mayoría de los alumnos y las alumnas (44%) tenían claro que la profesora estaba para enseñarles o para ayudarles a aprender, por lo que este aspecto se incrementó (12%) después del

programa. Otros estudiantes (37%) piensan que la función de la docente está relacionada con la disciplina, este aspecto se mantuvo sin variación después de la intervención. Disminuyó la opción de ayudar (-3%) y el no saber qué contestar (-6%). Después del programa los infantes descartaron las contestaciones relacionadas con la limpieza y el orden del salón.

o) Representación de la actuación de la profesora ante situaciones conflictivas.

*¿Cuándo dos niños o niñas se pelean o se insultan, qué hace la maestra?
¿Qué te parece que haga eso?*

Gráfico 19. Representación de la actuación de la profesora ante situaciones conflictivas.



Se observa que la profesora principalmente utiliza el regaño o castigo como método de disciplina (44%) y éste recurso se incrementó (25%) posterior a las sesiones del programa. Se observa que antes del programa el alumnado mencionaba que la maestra utilizaba frecuentemente (25%) la estrategia de la silla del pensamiento y después de la intervención disminuyeron (-22%) las contestaciones relacionadas con el uso de esta técnica. Se redujo (-4%) el aspecto: la maestra habla con nosotros y nos dice que trabajemos bien o que no peleemos. Se incrementó (3%) la actuación de la maestra de no dar premio o recompensa a los estudiantes que se portan mal y aumentó (3%) el no saber qué contestar. Se mantuvo sin variación (6%) el controlar al grupo por medio de gritos. Después del programa los estudiantes descartaron las respuestas: la profesora nos saca del salón cuando nos portamos mal.

El cambio negativo puede deberse a la saturación de actividades de la tutora y a su falta de experiencia, debido a que la investigación coincidió con la época navideña y con la actividad de villancicos de la tutora, además la educadora estaba muy estresada por el problema de las agresiones sexuales en su grupo, la presión de las familias y la falta de apoyo del profesorado; por lo que su atención se centraba más en estos aspectos y en los académicos que descuidaba la utilización de medios de disciplina adecuados.

p) Evaluación de las relaciones entre compañeros y compañeras.

Los datos de este aspecto se presentan en forma de tabla para facilitar la comparación de la información. Las principales conclusiones de la evaluación de este factor se exponen posteriores a la tabla 12.

Tabla 12. Evaluación de las relaciones entre compañeros y compañeras.

Nombre	+Gusta jugar		-Gusta jugar		Sin amigos		+Molestan	
	Antes	Después	Antes	Después	Antes	Después	Antes	Después
Adrian	12%	3%	9%	12%	3%	6%	16%	6%
Benito	12%	9%	25%	22%	6%	0 %	22%	12%
Cristóbal	12%	9%	28%	19%	3%	0%	19%	6%
Emilio	25%	9%	9%	16%	3%	3%	6%	16%
Gonzalo	9%	6%	28%	12%	9%	3%	25%	16%
Juan	3%	16%	6%	12%	3%	3%	0%	0%
Braulio	3%	9%	16%	16%	0%	0%	6%	0%
Edsón	9%	16%	9%	3%	3%	6%	6%	0%
Ulises	9%	12%	9%	12%	0%	0%	6%	0%
José	9%	12%	12%	28%	12%	3%	12%	6%
Julio	34%	16%	22%	12%	16%	6%	12%	6%
Leonardo	9%	16%	19%	3%	6%	0%	6%	6%

Nombre	+Gusta jugar		-Gusta jugar		Sin amigos		+Molestan	
	Antes	Después	Antes	Después	Antes	Después	Antes	Después
Roberto	31%	12%	19%	25%	9%	3%	9%	3%
Wilfredo	12%	3%	19%	0%	6%	0%	0%	3%
Anahí	9%	12%	9%	22%	6%	3%	0%	3%
Alondra	22%	28%	9%	12%	0%	0%	0%	6%
Anastasia	12%	6%	12%	12%	3%	0%	0%	6%
Yadira	6%	3%	16%	9%	0%	0%	3%	3%
Alicia	9%	0%	16%	9%	6%	0%	0%	3%
Antonia	19%	9%	9%	16%	3%	6%	0%	3%
Diana	3%	6%	16%	12%	0%	3%	0%	3%
Denisse	25%	28%	9%	12%	3%	6%	0%	3%
Francisca	3%	12%	12%	12%	0%	0%	3%	3%
Irma	25%	9%	16%	19%	3%	3%	3%	3%
Josefina	0%	3%	9%	9%	6%	0%	0%	6%
Jimena	12%	19%	16%	9%	0%	0%	0%	6%
Juana	3%	31%	16%	16%	6%	9%	3%	6%
Montserrat	3%	9%	12%	12%	3%	3%	0%	6%
Sonia	6%	28%	9%	19%	0%	9%	0%	6%
Vanessa	25%	3%	12%	19%	3%	0%	6%	3%
Jazmín	28%	19%	22%	19%	9%	6%	6%	9%
Yolanda	16%	6%	37%	25%	12%	0%	22%	31%

Aspecto: Estudiantes con los que más gusta jugar

En este aspecto se detecta a los niños y a las niñas más aceptados por sus iguales. En la entrevista los estudiantes expresaron los nombres de

los compañeros y las compañeras con los que más les gustaba jugar o sus mejores amigos y amigas. Los resultados generales fueron: la mayoría del grupo (53%) disminuyó la aceptación de sus iguales (47%) y una gran parte del grupo incrementó sus votaciones de aceptación. La disminución de las votaciones afectó al 19% del alumnado, ya que antes de la intervención no se les consideraba en situación o posible situación de riesgo. Y el incremento benefició a otro 19% de los estudiantes, debido a que antes de la intervención estaban en situación o posible situación de riesgo y lograron incrementar sus votaciones de aceptación. En esta parte de la entrevista se consideraron los infantes más populares a los que recibieron más del 24% de las votaciones como estudiante con el que más gusta jugar, el porcentaje máximo fue de 34%. En función de este indicador los nombres de los estudiantes más aceptados después del programa fueron:

- *Juana* incrementó sus valoraciones de aceptación (28%), por lo que en la segunda entrevista fue considerada la más aceptada por sus iguales (31%).
- *Alondra* aumentó sus votaciones (6%) y en la entrevista posterior al programa se le consideró popular (28%).
- *Denisse* incrementó sus valoraciones (3%), hasta alcanzar 28% de las votaciones de sus iguales. Esta alumna, antes de la intervención, ya había sido considerada popular.
- *Sonia* aumentó sus atributos de aceptación (22%), por lo que después del programa de intervención fue considerada de las más aceptadas por su grupo (28%).

En este mismo aspecto se tomaron en cuenta a los estudiantes que menos votaciones recibieron de aceptación por sus iguales, se consideraron en situación de riesgo a los estudiantes que no recibieron ningún voto (0%) y en posible situación de riesgo a los infantes que solamente recibieron un voto (3%) de sus compañeros y compañeras. En la lista de abajo se mencionan a los estudiantes en situación y posible situación de riesgo, los

nombres del alumnado en situación de riesgo están escritos con letra cursiva.

- *Alicia* disminuyó (9%) sus votaciones de aceptación y en la segunda entrevista no recibió ningún voto de aceptación (0%) como amiga de ninguno de sus iguales.
- Josefina incrementó (3%) sus valoraciones de aceptación, ya que no tenía ningún voto en la primera entrevista, pero en la segunda logró un voto de un compañero o compañera, por lo que dejó de considerársele en situación de riesgo y está en posible situación de riesgo.
- Wilfredo redujo (-9%) sus votaciones como estudiante aceptado por sus compañeros y compañeras, por lo que en la segunda entrevista se le considera en posible situación de riesgo.
- Yadira disminuyó (-3%) sus atributos de aceptación de sus iguales y en la segunda entrevista se le consideró en posible situación de riesgo.
- Vanessa redujo (-22%) sus votaciones de aceptación del grupo, por lo que en la segunda entrevista se le considera en posible situación de riesgo.
- Juan incrementó (13%) sus valoraciones de aceptación y en la segunda entrevista se le dejó de considerar en posible situación de riesgo (16%).
- Braulio aumentó (6%) sus atributos de aceptación, por lo que se le dejó de considerar en posible situación de riesgo (9%).
- Diana incrementó (3%) sus votaciones como niña con la que gusta jugar y después del programa se le dejó de considerar en posibles situación de riesgo (6%).
- Francisca aumentó (9%) sus atributos positivos y en la segunda entrevista se le dejó de considerar en posibles situación de riesgo (12%).

- Juana incrementó (28%) sus valoraciones como niña con la que gusta jugar, por lo que se le dejó de considerar en posible situación de riesgo y se situó en una de las alumnas más aceptadas por su clase.
- Montserrat aumentó (6%) sus votaciones de aceptación y en la segunda entrevista dejó de estar en posible situación de riesgo.

Indicador: alumnado con los que no gusta jugar

En la entrevista el alumnado mencionó a los estudiantes de la clase que rechazan o con los que no les gusta jugar principalmente porque son agresivos. En este factor la mayoría del grupo (44%) disminuyó sus votaciones de rechazo. Otro gran parte de la clase (41%) incrementó sus valoraciones negativas, ya que a sus iguales no les gusta jugar con ellos. Y el resto del alumnado (16%) no varió sus valoraciones negativas. En este aspecto se considera a los estudiantes en situación de riesgo cuando tienen más del 30% de las votaciones de sus iguales. Por lo que ningún estudiante se vio afectado por los incrementos. Se consideró al alumnado en posible situación de riesgo cuando sobrepasaba el 25% de las votaciones de sus compañeras y compañeros. Los nombres de los estudiantes en posible situación de riesgo aparecen en la lista de abajo, se escriben en letra cursiva los nombres de los estudiantes que en la segunda entrevista se consideraron en posible situación de riesgo.

- *José* incrementó (16%) sus valoraciones de rechazo, por lo que en la segunda entrevista fue considerado en posible situación de riesgo (28%).
- *Roberto* aumentó (6%) sus votaciones negativas y en la segunda entrevista se le considera en posible situación de riesgo (25%).
- *Yolanda* disminuyó (-12%) sus atribuciones negativas, por lo que dejó estar en situación de riesgo, pero se le considera en posible situación de riesgo (25%).

- Benito redujo (3%) sus valoraciones de rechazo, por lo que en la segunda entrevista se le dejó de considerar en posibles situación de riesgo (22%).
- Cristóbal disminuyó (9%) sus votaciones negativas y en la segunda entrevista dejó de estar en posible situación de riesgo (19%).
- Gonzalo redujo (-16%) sus atributos negativos, por lo que se le dejó de considerar en posible situación de riesgo.

Atributo: estudiantes sin amigos o amigas

En esta parte de la entrevista se trata de identificar a los infantes aislados o excluidos por sus iguales. Para considerar a un estudiante en situación de riesgo tiene que tener más de 30% de las votaciones de sus compañeros y compañeras en el aspecto: estudiante triste o sin amigos y amigas. Al compararse la primera y la segunda entrevista se observó que la mayoría del grupo (50%) disminuyó sus valoraciones de estudiante aislado o rechazado. Otra gran parte (31%) mantuvo sin variación sus atributos en este aspecto. Y el resto de la clase (19%) incrementó sus votaciones como infante triste o sin amigos y amigas. En este aspecto no existió alumnado con el 30% o cerca de ese porcentaje para considerarse en posible situación de riesgo por aislamiento o rechazo.

**Indicador: infantes que más molestan.*

En este factor se identifican a los estudiantes más agresivos de la clase. Los infantes considerados en situación de riesgo por agresividad, son los que tienen más del 30% de las votaciones de sus iguales y se considera en posible situación de riesgo a partir del 25%. La mayor parte del grupo (50%) incrementó sus votaciones negativas por molestar a sus iguales. Otra gran parte de la clase (34%) disminuyó sus atributos de agresividad. Y el resto de los estudiantes (16%) no variaron sus valoraciones. Solamente se detectó a una estudiante en situación de riesgo después de la intervención,

el nombre de este infante se escribe en letra cursiva y había un estudiante en posible situación de riesgo antes de la intervención.

- Yolanda incrementó (9%) sus votaciones negativas por ser considerada una niña que molesta y en la segunda entrevista se puso en situación de riesgo (31%).
- Gonzalo disminuyó (-9%) sus atributos como niño que molesta, por lo que después del programa se le dejó de considerar en posible situación de riesgo (16%).

En función de la información abordada se pueden considerar que los estudiantes con los nombres en letra cursiva están en situación de riesgo y el resto de estudiantes están en posible situación de riesgo:

Antes de la intervención	Después de la intervención
- Agresores:	
• <i>Yolanda</i>	<i>Yolanda</i>
• Cristóbal	
• Gonzalo	
• Benito	
• Julio	
• Jazmín	
- Víctimas de aislamiento:	
• <i>Josefina</i>	- <i>Alicia</i>
• Juan	
• Braulio	
• Diana	
• Francisca	
• Juana	
• Sonia	

La alumna Yolanda, antes y después de la intervención, fue la estudiante considerada con más problemas de agresividad, ya que obtuvo más del 30% de las votaciones de sus iguales como la que más molesta y como la compañera con la que no les gusta juntarse a sus iguales. Se recomienda que el psicólogo y la maestra de apoyo del centro en coordinación con la tutora del grupo continúen tratando a esta alumna.

Josefina y Alicia pueden tener dificultades en las relaciones sociales, debido a que no obtuvieron ninguna votación, o solamente tuvieron un voto como amigas de sus iguales. Por lo que se recomienda que se observen a estas estudiantes para confirmar o descartar el problema de aislamiento o el de rechazo del grupo. También se sugiere que a estas estudiantes se apliquen actividades para desarrollar sus habilidades sociales y emocionales, favoreciendo la integración del grupo. En esta clase no se aplicó la sociometría.

B. Reflexiones sobre las entrevistas del alumnado mexicano.

En este apartado primero se muestra una tabla con el porcentaje de las votaciones recibidas en los diferentes ítems, después se mencionarán a los estudiantes en situación de riesgo con los resultados obtenidos en las entrevistas y también se exponen las principales observaciones de la investigadora con algunas sugerencias. Finalmente se exponen las reflexiones generales de las entrevistas del grupo.

a) Yolanda.

Tabla 13. Votaciones que recibió Yolanda.

Técnica	+ Gusta Jugar		-Gusta Jugar		Sin Amigos		+ Molestan	
	Antes	Después	Antes	Después	Antes	Después	Antes	Después
Relación iguales	16%	6%	37%	25%	12%	0%	22%	31%

Antes de la intervención Yolanda fue considerada 37% como la compañera con la que menos les gusta jugar a sus iguales, después de la intervención disminuyó -12% el porcentaje de las votaciones de rechazo, logrando alcanzar un 25%. En el aspecto: “estudiantes que más molestan Yolanda recibió un 22% de votos antes de la intervención y se incrementó +9% después de la intervención, logrando obtener un 31%. Se considera que esta alumna necesita un tratamiento individual y más especializado para disminuir su agresividad, desarrollar sus habilidades sociales, fomentar el protagonismo positivo e integrarla al grupo.

b) Josefina.

Tabla 14. Votaciones que recibió Josefina.

Técnica	+ Gusta Jugar		-Gusta Jugar		Sin Amigos		+ Molestan	
	Antes	Después	Antes	Después	Antes	Después	Antes	Después
Relación iguales	0%	3%	9%	9%	6%	0%	0%	6%

Josefina era una de las estudiantes considerada víctima de aislamiento, ya que en la primera entrevista no recibió ningún voto 0% como compañera con la que más les gusta jugar a sus iguales y en la segunda entrevista solamente obtuvo 3% de las votaciones. En el aspecto de infantes sin amigos o amigas Josefina fue muy poco nombrada por sus compañeros y compañeras 6%, pero en su propia entrevista Josefina se mencionó como una niña triste y sin amigos. Josefina no recibió ningún voto (0%) como compañera sin amigos o amigas después del programa. Se piensa que el programa de intervención pudo haber contribuido a mejorar la situación de inseguridad y aislamiento de Josefina.

c) Alicia.

Tabla 15. Votaciones que recibió Alicia.

Técnica	+ Gusta Jugar		-Gusta Jugar		Sin Amigos		+ Molestan	
	Antes	Después	Antes	Después	Antes	Después	Antes	Después
Relación iguales	9%	0%	16%	9%	6%	0%	0%	3%

Antes del programa Alicia fue nombrada por algunos de sus iguales (9%) como compañera con la que más les gusta jugar y posterior al programa Alicia no recibió ningún voto (0%) como compañera aceptada por sus iguales. En la primera entrevista en el aspecto de estudiantes sin amigos Alicia recibió un 6% de las votaciones, pero en la segunda entrevista Alicia no recibió ningún voto (0%) de estudiante aislada. En función con los datos obtenidos por los participantes existe una contradicción en la información obtenida, ya que esta niña no es considerada como amiga y tampoco es considerada como una alumna aislada. Por lo que se considera necesario continuar observando a la alumna y realizar las adecuaciones necesarias para confirmar o descartar su situación de aislamiento. Es conveniente que se desarrollen las habilidades sociales y emocionales de la estudiante.

d) Grupo.

Antes del programa el 6% de los participantes manifestaron actitudes negativas hacia el centro y el mismo porcentaje 6% de estudiantes no sabían qué contestar, pero al concluir el programa todo el alumnado manifestó relaciones positivas hacia el centro. El atributo que logró incrementarse más fue la relación positiva con los compañeros y las compañeras. Se observa que los estudiantes lograron integrarse al grupo y mejoraron las relaciones con sus iguales. El alumnado manifiesta que lo que menos les gusta del centro infantil es que los molesten o los agredan sus compañeros o compañeras.

La mayoría de los participantes mencionan que les gusta jugar con compañeros y compañeras que tienen actitudes de amistad: respeto, compartir, ayuda, amor, cooperación y solidaridad. También los infantes expresan que no les gusta jugar con estudiantes agresivos o que los excluyen. Los niños y las niñas no manifiestan diferencias de agresión en función del género, ya que algunos participantes mencionaron que los niños pegan, el porcentaje de ese atributo disminuyó levemente después del programa de intervención. Lo que llama la atención es que otros entrevistados expresaron que las niñas pegan, en este caso el porcentaje se incrementó notablemente después de la intervención. Se analiza que la cultura machista puede estar influyendo en que algunos niños no agredan físicamente a las niñas y algunas alumnas pueden estarse beneficiando de esta situación, debido a que agreden físicamente a los niños porque ya saben que los niños no las agredirán físicamente, por lo que poco a poco van aprendiendo que de esa manera pueden conseguir protagonismo y poder.

Antes del programa los participantes para solucionar sus conflictos primero utilizaban las agresiones físicas, después recurrían a un adulto o a la pasividad y finalmente optaban por la petición directa. Cabe mencionar que solamente cuatro participantes (12%) manifestaron estrategias sofisticadas de resolución de conflictos. Después de la intervención más de la mitad de los entrevistados y las entrevistadas primero recurrían a un adulto para solucionar sus conflictos, pero disminuyeron considerablemente los indicadores de imposición por la fuerza y pasividad. Se reflexiona que el resolver un conflicto recurriendo a un adulto puede estar influenciado por la cultura, ya que tanto las familias como los docentes les recomiendan a los infantes que cuando tengan un problema en la escuela le digan a la profesora. Esta situación es efectiva para resolver una situación, pero no les está dotando a los infantes de estrategias en resolución de conflictos. Por lo que es conveniente enseñar a los niños y a las niñas estrategias de solución de conflictos sin violencia y si después de intentar solucionar sus propios conflictos no obtienen una respuesta satisfactoria pueden recurrir a un adulto o a un mediador.

Los niños y las niñas consideraron que fueron víctimas de agresiones principalmente porque sus agresores eran estudiantes agresivos, eran más fuertes y están sentados cerca de ellos. El alumnado víctima de agresiones principalmente recurre a un adulto o a un amigo para solucionar sus problemas. Un aspecto relevante es que después del programa de intervención se lograron reducir notablemente las tendencias a reaccionar ante los conflictos con agresividad o pasividad.

Los estudiantes espectadores de situaciones de violencia mantienen sus porcentajes muy similares, previo y posterior al programa, ellos consideran que primordialmente pueden recurrir a un adulto, después manifiestan pasividad, dos alumnos (6%) expresaron defender a la víctima por medio de agresiones físicas y tres (12%) a través de la petición directa. Se observa que los estudiantes que defienden a las víctimas son infantes con alta autoestima. El alumnado que detiene la agresión a través del diálogo es destacado académicamente y tiene muchas habilidades sociales. Y los infantes que reaccionan con violencia son los niños y niñas con personalidades agresivas.

Los participantes consideraron, antes y después del tratamiento, que en ocasiones han sido agresores porque se defienden de los compañeros y las compañeras que los agreden o excluyen. La mayoría de los entrevistados menciona que no han molestado a nadie ni antes (78%) ni después (81%) del programa de intervención.

Antes del programa de intervención la mayoría de los estudiantes (59%) prefería el trabajo en equipo y también posterior al programa la mayoría del alumnado (62%) optaba por el trabajo en equipo, debido a que principalmente los unían lazos de amistad. En contraste antes del programa algunos infantes (41%) preferían trabajar de forma individual y después del programa se disminuyó (-4%) el porcentaje. Las razones que los escolares dieron para explicar sus tendencias al trabajo individual fueron: consideran que son mejores o les da autoestima porque su familia les dicen que trabajen solos y sus iguales los molestan o los distraen. Es importante mencionar que los altos porcentajes para preferir el trabajo individual puede

deberse a que a las niñas se les planteó la pregunta de manera inadecuada: ¿qué te gusta más trabajar sola o con niños? Por lo que ellas pensaban que era trabajar únicamente con niños, no con niños y niñas, por lo que ellas contestaban que no querían trabajar con los niños porque eran agresivos.

La percepción que tiene el alumnado respecto a la función de la profesora se mantiene muy similar antes y después de la intervención, ya que los estudiantes mencionan que la maestra está para enseñarles y para mantener la disciplina. Los infantes mencionan que las principales estrategias que utiliza la docente en la resolución de conflictos son reprimendas y castigos. En la primera entrevista algunos estudiantes (25%) mencionaron que la docente utilizaba la silla del pensamiento, pero en la segunda entrevista solamente un estudiante (3%) expresó esta opción. Se analiza que la profesora utilizaba este recurso y en el transcurso de las sesiones del programa lo dejó de utilizar. Uno de los motivos que pudieron motivar a la docente a dejar de utilizar ese recurso de disciplina es que tenía una acumulación de actividades: encargada de la muestra de rondas infantiles, involucrada en la investigación, clases de educación física y música, y las actividades que le conciernen como tutora del grupo, por lo cual tenía muy poco tiempo para poder organizar tantas actividades, ya que en México los infantes permanecen en el centro infantil dos horas y cuarenta y cinco minutos. Las respuestas de los estudiantes encajan con el modelo de maestra cuatro y seis, explicado en el segundo capítulo en la entrevista del alumnado. El modelo cuatro considera a la docente como la encargada de mantener la disciplina, alguien a quien obedecer y si no los castiga. El modelo seis considera al profesorado como una autoridad democrática con quien construir y aplicar las reglas, y como mediador en la resolución de conflictos. Según las observaciones de la investigadora las actitudes de la profesora de 2º C coinciden más con el modelo seis, ya que es posible que las respuestas de los entrevistados estén influenciadas por las recomendaciones de las familias: “pórtate bien porque te van a castigar”.

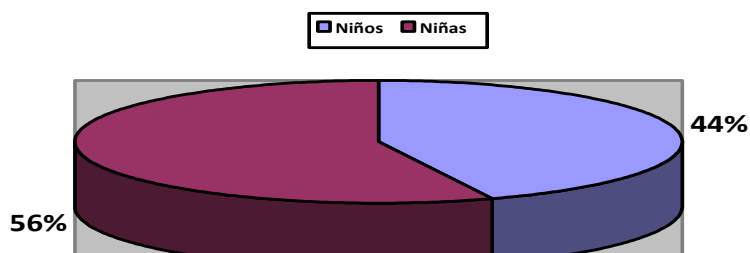
C. Entrevistas al alumnado español.

En las entrevistas participaron los veinticinco estudiantes del grupo. Las entrevistas fueron registradas en audio y en un ordenador, se llevaron dos días para realizar las entrevistas previas al grupo y dos días para las entrevistas posteriores a la intervención, cuatro días en total y se requirió de setentaicinco páginas para registrar las contestaciones de los estudiantes ⁷.

A continuación, por medio de gráficos se expone la información más relevante obtenida en las entrevistas y después se presenta la interpretación de los datos.

Distribución por sexos del grupo de 3º B

Gráfico 20. Distribución por sexos del grupo.



El guión de la entrevista se aplicó a los veinticinco estudiantes de la clase de 3º B de infantil de un centro público. La muestra está casi equilibrada en relación al género del alumnado, ya que de los veinticinco estudiantes once son niños y catorce son niñas, es decir, existe una diferencia mínima del 12% a favor del sexo femenino.

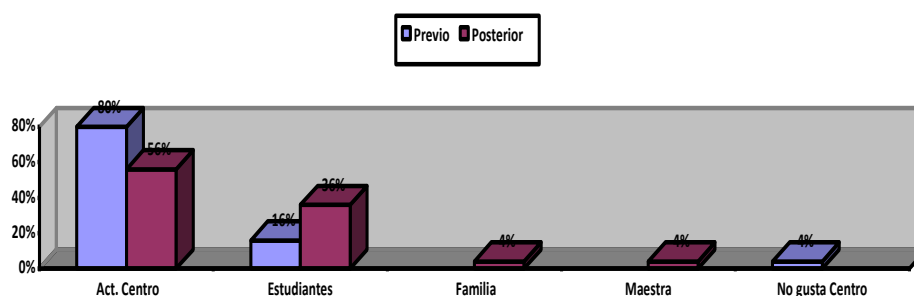
Los resultados de las entrevistas previas y posteriores al programa de intervención aparecen sintetizados en los gráficos.

a) Percepción del alumnado respecto al centro.

¿Te gusta el cole? ¿Por qué?

⁷ En el DVD anexo se pueden ver las transcripciones completas de las entrevistas previas y posteriores al programa del alumnado español.

Gráfico 21. Percepción del alumnado respecto al centro.

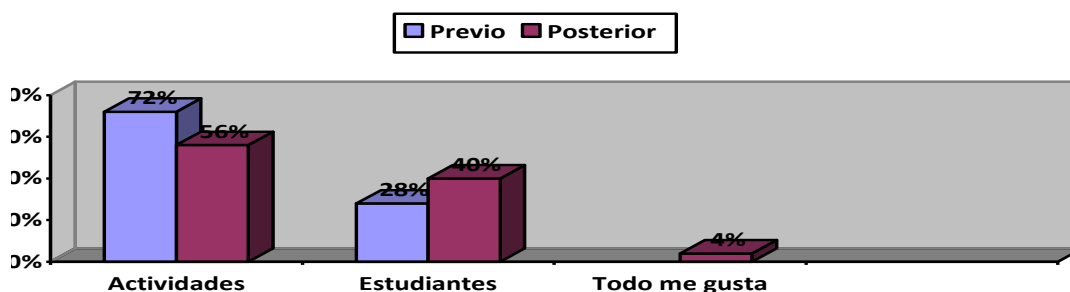


La totalidad del alumnado, a excepción de una alumna, manifestó una actitud positiva hacia el centro. Esa estudiante mencionó que estaba cansada, por lo cual no le gustaba el centro en ese momento. Después de la intervención, toda la clase expresó una actitud positiva hacia el centro. Existieron variaciones en algunos aspectos en los que los estudiantes se centraron para decidir sus contestaciones. Disminuyeron (-26%) las percepciones positivas en relación con las actividades del centro. Se incrementaron (20%) notablemente las relaciones positivas con los iguales. Se eliminó (-4%) la imagen negativa del centro. Y se incrementaron (4%) las actitudes positivas debido a la influencia de la familia y la profesora.

b) Actitudes positivas hacia el centro.

¿Qué es lo que más te gusta del cole? ¿Por qué te gusta?

Gráfico 22. Actitudes positivas hacia el centro.



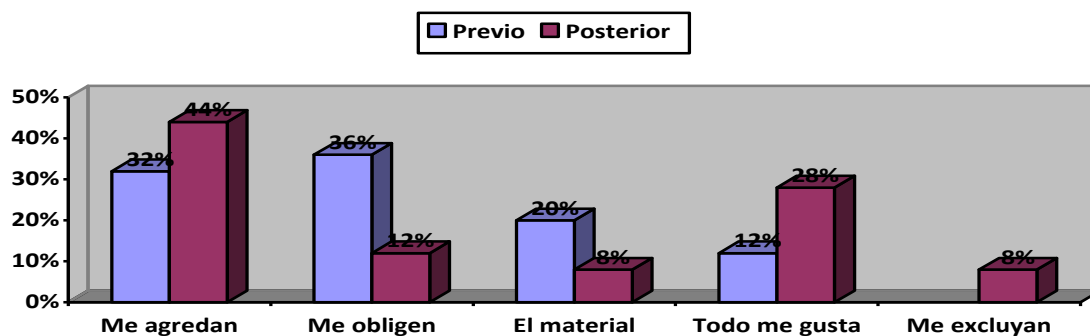
La mayor parte de los entrevistados, tanto antes como después de la intervención, eligieron la opción relacionada con las actividades positivas del

centro. Especialmente por los rincones, los materiales que tienen y las actividades que realizan en los mismos. Después de la intervención disminuyó (-16%) el atributo relacionado con las actividades del centro. Se incrementó (12%) el aspecto de las relaciones positivas con los iguales. Especialmente por los juegos que los infantes realizan y porque comparten los materiales con sus compañeros y compañeras. Y se incrementó (4%) la contestación: “Todo me gusta del centro”.

c) Factores negativos hacia el centro.

¿Qué es lo que no te gusta del cole? ¿Por qué no te gusta?

Gráfico 23. Factores negativos hacia el centro.



Al alumnado no le gustan algunas acciones u objetos del centro. Principalmente a los estudiantes no les gusta que los molesten o agredan, ya que los agreden por medio de golpes, empujones o gritos. No les gusta que la profesora los obligue a realizar actividades que no les agradan o que los castigue obligándolos a sentarse en un sitio determinado para reflexionar. Después de la intervención aumentó (12%) el atributo agredir. Disminuyó considerablemente (-24%) el indicador obligar. Se incrementó notablemente el aspecto todo me gusta (16%). Surgió el factor excluir (8%). Disminuyó (-16%) notablemente el atributo no me gustan los materiales, especialmente a algunos infantes no les gustan los puzzles porque se caen las piezas, las pelucas porque se burlan de ellos, las caretas y el dibujo de halloween de la ventana porque les da miedo, no les gusta jugar con los

coches porque es aburrido, ni con las piezas de construcción porque son difíciles de quitar.

d) Compañeros y compañeras que aceptan.

¿Quiénes son los niños o las niñas de tu grupo con los que más te gusta jugar? ¿Por qué te gusta jugar con ellos?

Gráfico 24. Compañeros y compañeras que aceptan.



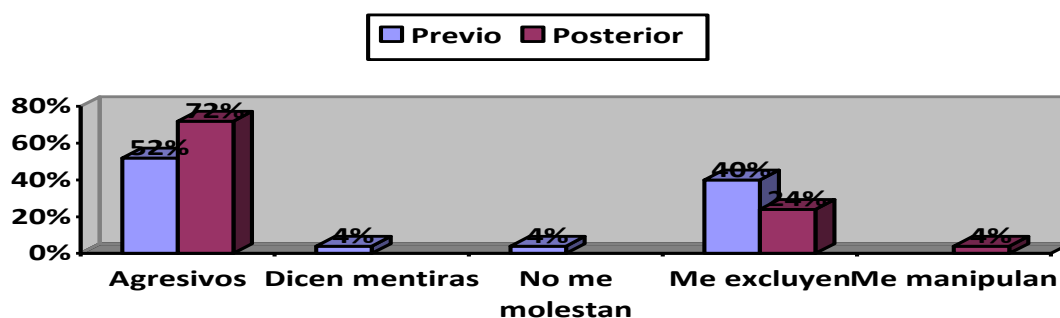
En la primera pregunta los estudiantes mencionaron que les gusta jugar con sus mejores amigos y amigas. Antes de la intervención los estudiantes que más votaciones obtuvieron fueron: Alfonso (40%), Ana (32%) y Adriana (32%). Posterior al programa los infantes que más votaciones obtuvieron fueron: Yair (44%), Alfonso (36%) y Adriana (32%). Antes del programa los infantes que menos votaciones recibieron fueron: Julián (0%), Iñaki (4%), Agata (4%), Idalia (4%), Camila (4%) y Brenda (4%). Después del programa los infantes que menos votaciones tuvieron fueron: Julián (0%), Adela (4%), Lorena (4%), Mateo (4%) y Camila (4%). En la segunda pregunta la mayoría del alumnado (96%) respondió que les gustaba jugar con sus amigos y amigas, debido a aspectos relacionados con la amistad. Después de la intervención aumentó (4%) el aspecto relacionado con la amistad hasta alcanzar el 100%. La principal razón para seleccionar este atributo es que los estudiantes juegan con sus iguales. Cabe mencionar que una alumna expresó que en ocasiones un compañero no quiere jugar con ella porque juega a cosas de niños que las niñas no deben jugar. La contestación relacionada con el esfuerzo fue debido a que una niña comentó

que una compañera le ayudaba o le explicaba las cosas de manera más fácil y sencilla.

e) Iguales que rechazan.

¿Quiénes son los niños o las niñas de tu clase con los que no te gusta jugar? ¿Por qué no te gusta jugar con ellos?

Gráfico 25. Iguales que rechazan.

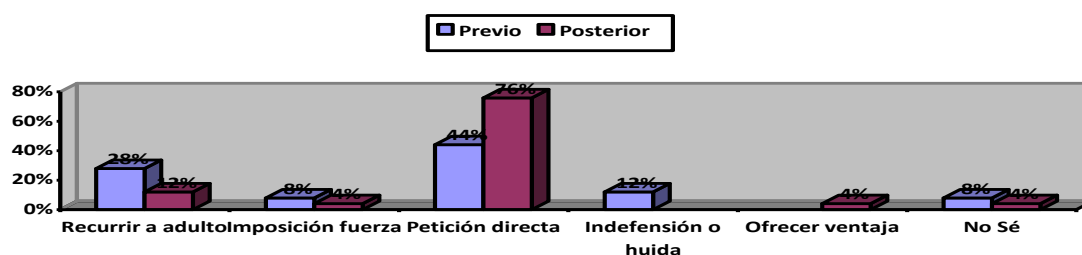


En la primera cuestión el alumnado menciona a los infantes con los que no les gusta jugar. Antes de la intervención, el alumnado que más votaciones de rechazo recibió fue Iñaki (28%) y Diego (20%). Posterior al programa de intervención los estudiantes que más votaciones de rechazo recibieron fueron: Iñaki (24%), Diego (24%), Mateo (24%) y Manolo (20%). Antes del programa el alumnado que más excluía a sus iguales eran Yair (12%) y Diego (12%). Después del programa los estudiantes que más excluían a sus compañeros y compañeras eran Iñaki (16%) y Leonardo (12%). Una de las posibles razones de la incorporación de Iñaki a los estudiantes rechazados por excluir puede deberse a que después del programa, este alumno utilizaba menos la agresión física y verbal, y la sustituyó por acciones de exclusión hacia sus iguales. Antes del programa en la segunda pregunta los estudiantes consideran que principalmente rechazan a los infantes agresivos (52%) y a los estudiantes que los excluyen (40%). Después del programa se incrementó (20%) el atributo de no me gustan jugar con los infantes agresivos. Aumentó (4%) el indicador no me gusta jugar con estudiantes que manipulan. Disminuyó (-16%) el factor de no me gusta jugar con niños y niñas que excluyen.

f) Reacción ante una situación conflictiva.

Situación simulada: “Un día Fabián (Bianca) llevó un coche (muñeca) de juguete al cole y un niño (niña) de su grupo se lo (la) quitó. ¿Qué puede hacer para que se lo (la) devuelva?”.

Gráfico 26. Reacción ante una situación conflictiva.

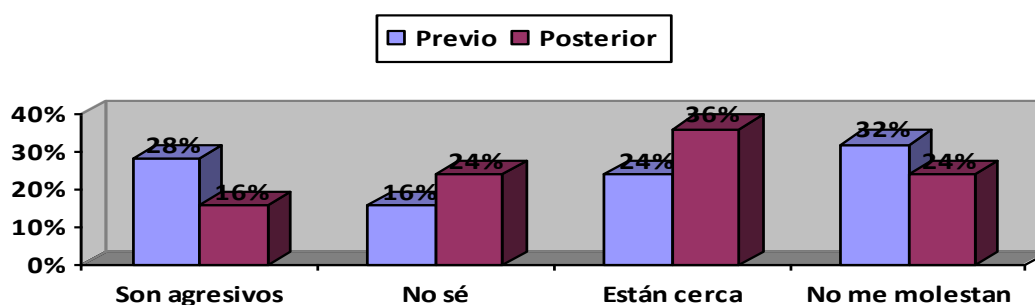


Ante la situación ficticia para recuperar un objeto, antes del programa, la mayoría del grupo (44%) recurría a la petición directa. Posterior al programa, se incrementó (32%) la solución de los conflictos por medio de la petición directa (el diálogo). Disminuyó (-16%) la resolución de los problemas mediante la intervención de un adulto. Disminuyeron la solución de los conflictos a través de la imposición por la fuerza (-4%) y el no saber qué hacer (-4%). Se eliminó la actuación de indefensión o huida.

g) Representación de los infantes víctimas de las causas de violencia.

¿Cuándo algún niño o niña te ha molestado, por qué crees que lo hizo?

Gráfico 27. Representación de los infantes víctimas de las causas de violencia.

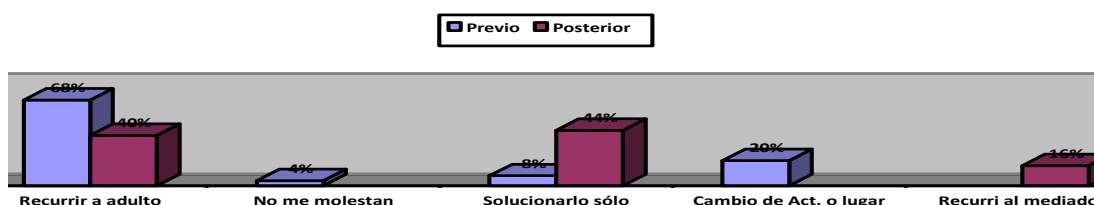


Los estudiantes víctimas de agresiones mencionan que la principal causa de violencia es que son agredidos por algunos infantes agresivos, especialmente cuando esos estudiantes están cerca de ellos. Después de la intervención los atributos que disminuyeron fueron: son infantes agresivos (-12%) y nadie me molesta (-8%). Y se incrementaron los indicadores: el infante agresivo está cerca (12%) y no sé porque agreden (8%).

h) Estrategias de resolución de los niños y las niñas víctimas.

¿Qué haces cuando algún niño o niña te molesta en el cole?

Gráfico 28. Estrategias de resolución de los estudiantes víctimas.

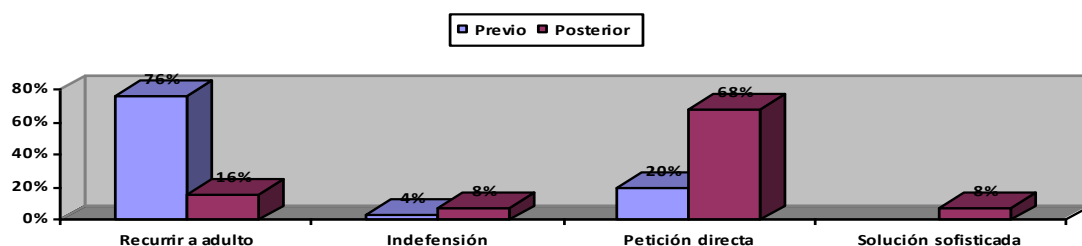


Antes de la intervención el alumnado víctima de agresiones ante una agresión o conflicto primero recurría a la intervención de un adulto. Después del programa disminuyó (-28%) la solución del conflicto mediante la intervención de un adulto. Se eliminaron las actuaciones de cambio de actividad o lugar, y nadie me molesta. Se incrementó la solución de conflictos por sí mismos (36%). Y surgió el recurrir a un compañero o compañera mediadora (16%).

i) Estrategias de resolución de los estudiantes espectadores de situaciones de violencia.

¿Qué es lo que haces cuando un niño o una niña molesta a otro en el cole?

Gráfico 29. Soluciones de los estudiantes espectadores de violencia escolar.

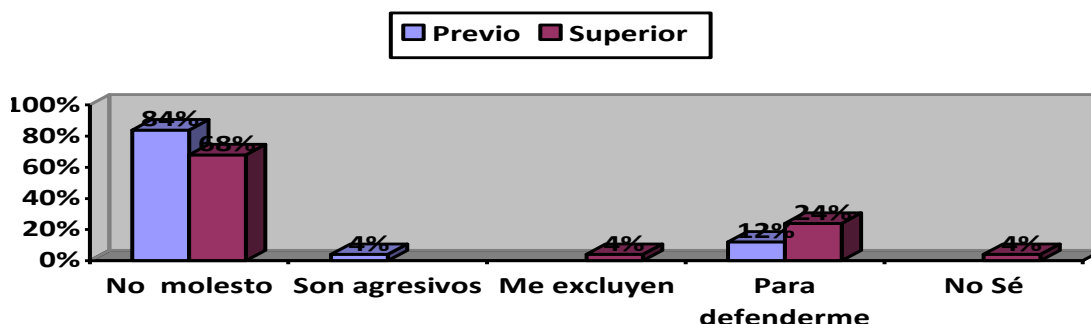


Antes del programa la mayoría del alumnado espectador de situaciones violentas (76%) recurría a un adulto para solucionar sus problemas. Después del programa los estudiantes espectadores disminuyeron (-60%) la solución de conflictos mediante la intervención de un adulto. Se incrementaron la solución de problemas a través de la petición directa (48%), soluciones sofisticadas (4%) y la indefensión (4%). Se destaca que los estudiantes espectadores no elegían actuaciones agresivas, de cambio de actividad o huida.

j) Causas de las situaciones de agresión en el centro infantil.

¿Has molestado a algún niño o niña en el cole? ¿Por qué lo has hecho?

Gráfico 30. Causas de las situaciones de agresión escolar.



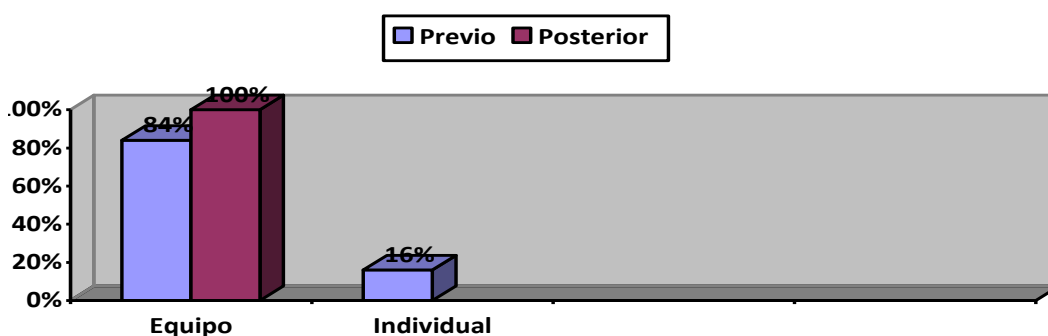
La mayoría de los estudiantes menciona que no ha participado en actos violentos. Los infantes que expresan haber participado en agresiones lo justifican diciendo que han agredido para defenderse. Después del programa disminuyeron considerablemente los aspectos no molestan (-16%) y son estudiantes agresivos (-4%) con lo que se descartó esta última

contestación. Se incrementaron las opciones: utilizo la violencia para defenderme (12%), me excluyen (4%) y no sé porque agredo (4%).

k) Actitud y representación hacia el aprendizaje cooperativo.

¿Qué te gusta más trabajar sólo (sola) o en equipo?

Gráfico 31. Actitud y representación hacia el aprendizaje cooperativo.

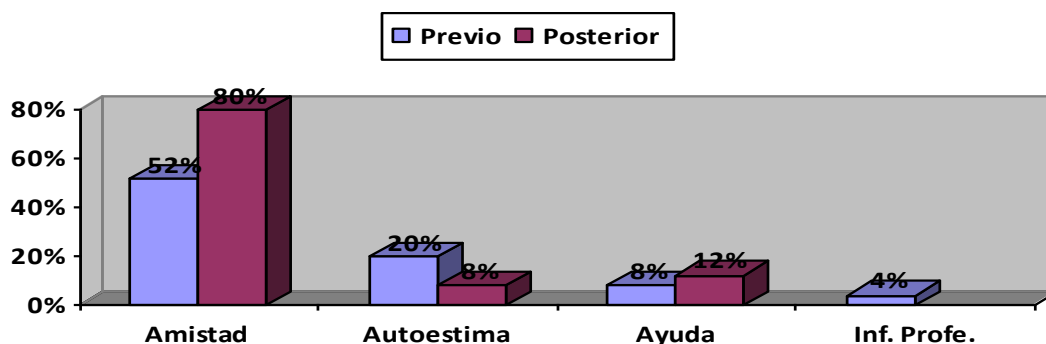


La mayoría del alumnado eligió la forma de trabajo por equipo. Después de la intervención se incrementó (16%) el atributo de trabajo en equipo hasta llegar a la totalidad del alumnado. Y se eliminaron las contestaciones relacionadas con las preferencias del trabajo individual.

l) Razones para elegir la opción de equipo.

¿Por qué te gusta más el trabajo en equipo?

Gráfico 32. Razones para preferir el trabajo en equipo.

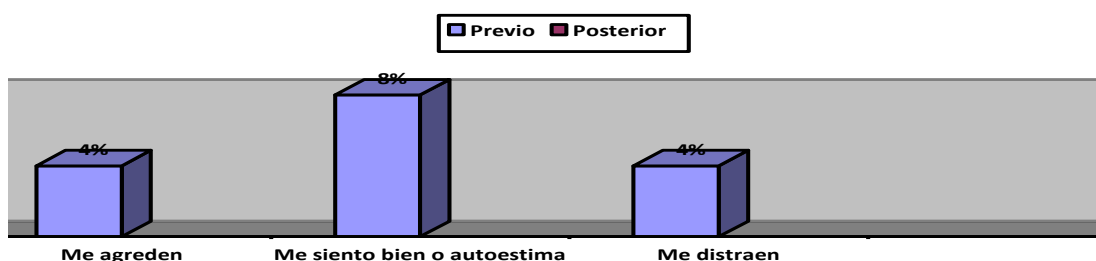


La mayoría de los estudiantes eligió la forma de trabajo en equipo, debido a razones relacionadas con la amistad, principalmente porque juegan, comparten los materiales con los integrantes del equipo o porque los miembros del equipo son sus amigos o amigas. Después del programa se incrementó (28%) el atributo: los miembros del equipo son mis amigos o amigas. Aumentaron (4%) las contestaciones: me ayudan mis compañeros y compañeras. Disminuyeron los factores relacionados con la autoestima (-12%), ya que los infantes se sienten felices trabajando por equipo. Y se eliminó el aspecto relacionado con la valoración positiva de la profesora.

m) Explicaciones para optar por la opción individual.

¿Por qué te gusta más el trabajo individual?

Gráfico 33. Explicaciones para preferir el trabajo individual.

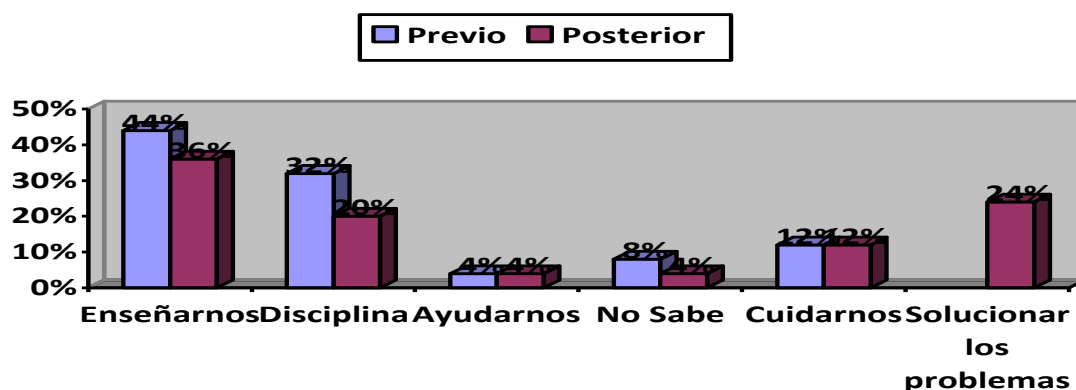


Antes del programa de intervención los estudiantes eligieron esta forma de trabajo porque consideraban que era la mejor manera de trabajar, debido a que sus compañeros y compañeras los molestaban (-4%), los distraían (-4%) y porque trabajar individualmente era divertido (-8%). Posterior a la intervención el alumnado descartó esta forma de trabajo y prefirió la opción de trabajo en equipo.

n) Representación del papel del profesorado.

¿Para qué está la profesora? ¿Qué tiene que hacer?

Gráfico 34. Representación del papel del profesorado.

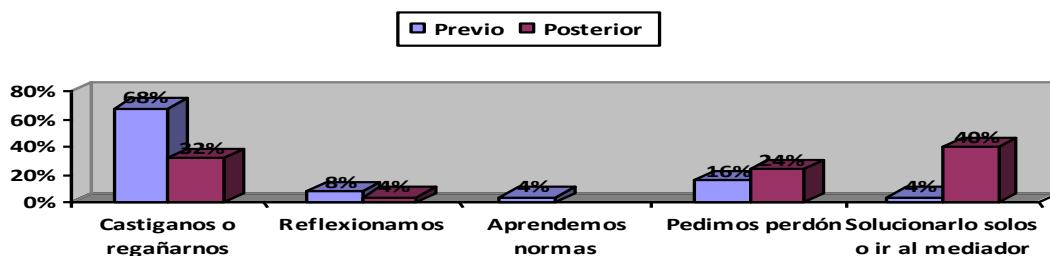


La mayoría de los estudiantes piensan que la profesora está para enseñarles y para mantener la disciplina. Después de la intervención, disminuyeron los indicadores: enseñarles (-4%) y disciplina (-12%). Se redujo (-4%) el atributo no saber qué contestar. Se reflejó la aplicación del programa, ya que dentro de las respuestas de la segunda entrevista el alumnado incluyó (24%) que la profesora estaba para solucionar los conflictos. Se mantuvieron sin variación las contestaciones: la profesora está para ayudarnos (4%) y la docente está para cuidarnos (12%).

o) Representación de la actuación de la profesora ante las situaciones conflictivas.

¿Cuándo dos niños o niñas se pelean o se insultan, qué hace la profesora?

Gráfico 35. Representación de la actuación de la profesora ante las situaciones conflictivas.



Antes de la intervención la mayoría de los estudiantes (68%) consideraban que el método principal de la profesora para solucionar los conflictos era castigarlos o regañarlos, y expusieron algunos ejemplos: sentarlos en las sillas, en las mesas, en la asamblea y dejarlos un minuto sin recreo. Posterior a la intervención disminuyó (-36%) considerablemente la solución de los problemas mediante el castigo o la reprimenda. Disminuyó la estrategia de resolución de conflictos: enviarlos a pensar en la escalera (-4%). Y se eliminó la actuación ante los conflictos de decir que aprendan las normas (-4%). Se incrementaron las actuaciones de la profesora: decir que se pidan perdón (8%) y la docente solucionar o ser mediadora de los conflictos (36%).

p) Evaluación de la relación entre compañeros y compañeras.

Este aspecto se evalúa para identificar a los estudiantes más aceptados, menos aceptados, más tristes y que más molestan. Mediante las siguientes cuestiones: ¿Quiénes son los niños o las niñas con las que más te gusta jugar? ¿Quiénes son los niños o las niñas con las que menos te gusta jugar? ¿Quién es el niño o la niña más triste? ¿Quiénes son los niños o las niñas que más molestan? Los resultados de este aspecto se exponen en una tabla para facilitar la comparación de la información. Los datos resaltados son los más relevantes y se explicaran junto con el análisis de los resultados después de la tabla 36.

Tabla 36. Evaluación de la relación entre compañeros y compañeras.

Nombre	+ Gusta Jugar		-Gusta Jugar		Sin Amigos		+ Molestan	
	Antes	Después	Antes	Después	Antes	Después	Antes	Después
Liliana	20%	8%	4%	4%	8%	4%	4%	0%
Yair	20%	44%	28%	12%	4%	8%	8%	0%
Adela	8%	4%	0%	4%	8%	4%	4%	0%
Iñaki	4%	8%	28%	40%	0%	20%	48%	44%

Nombre	+ Gusta Jugar		-Gusta Jugar		Sin Amigos		+ Molestan	
	Antes	Después	Antes	Después	Antes	Después	Antes	Después
Diego	16%	16%	32%	28%	4%	8%	20%	8%
Agata	4%	12%	0%	8%	0%	0%	0%	0%
Catalina	8%	16%	4%	0%	4%	4%	0%	4%
Idalia	4%	8%	8%	0%	8%	0%	0%	0%
Abigail	32%	24%	8%	4%	4%	16%	4%	4%
Lorena	8%	4%	4%	4%	0%	0%	4%	4%
Yaretzi	12%	28%	8%	4%	4%	0%	0%	0%
Francisca	8%	12%	4%	8%	4%	4%	4%	12%
Julián	0%	0%	8%	8%	0%	4%	0%	0%
Alfonso	40%	36%	8%	4%	0%	0%	0%	0%
Javier	16%	16%	16%	8%	4%	4%	0%	0%
Lidia	12%	20%	8%	4%	0%	0%	0%	0%
Manolo	20%	28%	8%	24%	0%	4%	12%	8%
Adriana	32%	32%	4%	4%	4%	0%	0%	0%
Joel	8%	20%	0%	8%	4%	4%	0%	0%
Mateo	12%	4%	20%	28%	0%	4%	8%	8%
Leonardo	12%	16%	12%	24%	0%	0%	4%	0%
Camila	4%	4%	4%	8%	8%	4%	4%	8%
Brenda	4%	8%	8%	12%	4%	0%	0%	0%
Alfredo	12%	8%	20%	16%	8%	0%	16%	4%
Casandra	12%	12%	12%	4%	0%	4%	0%	4%

Atributo: estudiantes con los que más les gusta jugar

Este factor identifica a los estudiantes aceptados por sus iguales. En esta entrevista los estudiantes expresaron libremente los nombres de los compañeros y las compañeras con los que más les gustaba jugar o sus mejores amigos y amigas. Los resultados generales reflejan que la mayoría del grupo (40%) incrementó sus valoraciones de aceptación. Otra gran parte del grupo disminuyó (-36%) sus asignaciones como mejor compañero o compañera. Y el resto de la clase (24%) no varió sus valoraciones en este aspecto. En esta parte de la entrevista se consideraron como estudiantes más populares a los que recibieron más del 24% de las votaciones como niño o niña con la que más les gusta jugar. La votación máxima fue 44%. En relación con este indicador los infantes más populares fueron:

- *Alfonso* disminuyó (-4%) sus votaciones como estudiante con el que más gusta jugar, pero aún continua siendo muy popular (36%) en esta parte de la entrevista.
- *Adriana* es muy popular y no existió variación en sus valoraciones (32%).
- *Abigail* fue considerada popular, pero se redujeron levemente (-8%) sus votaciones, aún así sigue siendo valorada por sus iguales (24%).
- *Yair* aumentó su valoración notablemente (24%) y en la entrevista posterior al programa se consideró el más popular (44%).
- *Manolo* incrementó (8%) su valoración y en la entrevista posterior a la intervención se consideró popular (28%).
- *Leonardo* elevó (12%) sus valoraciones y fue considerado entre los más populares (24%).
- *Yaretzi* mejoró (16%) notablemente su popularidad y en la segunda entrevista se le consideró una de las niñas más valoradas por sus compañeros y compañeras (28%).

Aunque disminuyeron sus valoraciones como estudiantes que sus iguales aceptan más de la tercera parte del grupo (-36%), no es un aspecto muy significativo, debido a que las reducciones fueron leves y esto no pone en situación de riesgo a los estudiantes afectados. El alumnado afectado es mínimo (12%). En esta parte de la entrevista también se tomaron en cuenta a los estudiantes que menos votaciones recibieron. Se consideraron en riesgo a los estudiantes que obtuvieron un 0% y en posible situación de riesgo los que tuvieron un 4%. Sólo existe un alumno que está en situación de riesgo (4%) y cuatro estudiantes (20%) que están en posible situación de riesgo. A continuación se mencionan a los estudiantes en situación y posible situación de riesgo. Los nombres del alumnado en situación de riesgo de riesgo están en letra cursiva en la lista de abajo.

- *Julián* no obtuvo variación en las votaciones, pero no recibió ningún voto (0%) como mejor amigo en ninguna de las entrevistas. Una de las explicaciones puede ser que es un niño tímido y le falta desarrollar sus habilidades sociales.
- Mateo disminuyó sus valoraciones (-8%), lo que le llevó a estar en posible situación de riesgo (4%) en la entrevista posterior al programa. Una de las posibles explicaciones pueden ser que Mateo es un niño inquieto, se burla de los demás y juega a juegos agresivos.
- Adela redujo (-4%) sus votaciones en la segunda entrevista (4%), situación que la puso en posible situación de riesgo. Uno de los posibles motivos puede ser que a la niña le gusta mandar o dirigir a las demás (explicación dada por una de sus amigas).
- Lorena disminuyó sus valoraciones (-4%), por lo que en la segunda entrevista se le consideró en posible situación de riesgo (4%). Una explicación podría ser que a la niña le gustan los juegos agresivos.
- Camila redujo sus votaciones (-4%) en este aspecto, por lo que en la entrevista posterior se pone en situación de riesgo (4%). Una de las razones puede ser que Camila es una niña que tiene iniciativa y le gusta dirigir e imponer su autoridad frente a los demás. Además, es

una niña que hace cumplir las normas de la clase pero lo hace de una manera muy autoritaria.

- Iñaki incrementó (4%) sus valoraciones, por lo que en la segunda entrevista dejó de estar en situación de riesgo (8%).
- Brenda aumentó (4%) sus votaciones, por lo que en la entrevista posterior dejó de estar en situación de riesgo (8%).

Indicador: estudiantes de clase con los que no les gusta jugar

En la entrevista el alumnado mencionó libremente a los compañeros y las compañeras de la clase que rechazan o con los que no les gusta jugar principalmente porque son agresivos, molestan y excluyen. En este indicador la mayor parte del grupo disminuyó (44%) sus votaciones de rechazo. Otra gran parte (40%) de los estudiantes aumentó sus valoraciones de rechazo. Y la menor parte (16%) permaneció sin ninguna variación de rechazo en la comparación de la primera y la segunda entrevista. Se destaca que la mayoría del grupo disminuyó sus votaciones de rechazo y aunque otra gran parte de la clase incrementó sus valoraciones como iguales con los que menos les gusta jugar, esta situación es irrelevante debido a que se considera en situación de riesgo cuando pasa del 30% de las votaciones y en función de las entrevistas solamente pocos estudiantes (12%) se vieron afectados con estos incrementos, posicionándose en situación de riesgo. En la comparación de la entrevistas sólo existe un alumno considerado en situación de riesgo por agresividad, ya que tiene un porcentaje superior al señalado (40%), y cuatro estudiantes que están cerca de ese porcentaje (24% y 28%). A continuación se mencionan a los infantes en situación y posible situación de riesgo y se escriben en letra cursiva los nombres de los estudiantes en situación de riesgo.

- *Iñaki* incrementó (12%) sus votaciones hasta llegar a ser el estudiante con el que menos quieren jugar sus iguales (40%) y el único alumno en situación de riesgo. Una de las posibles explicaciones de esta situación es que este niño es agresivo y tiene muy pocas habilidades

sociales. Es un niño que tiene problemas de déficit de atención, estuvo tomando medicamentos que lo controlaban totalmente y estaba enajenado de la clase. Por lo que la profesora le recomendó a la familia que le dejaran de suministrar los medicamentos para conocer su comportamiento real, el niño se autocontrola bien, pero le faltan habilidades sociales por lo que sus iguales lo rechazan.

- Mateo aumentó (18%) sus valoraciones y en la segunda entrevista se pone en posible situación de riesgo (28%). Una de las razones que han llevado a sus iguales a rechazar a este alumno puede ser que es un niño que juega muy agresivo, es muy inquieto y en ocasiones desordena los materiales.
- Diego disminuyó (-4%) sus votaciones, pero aún así está en posible situación de riesgo (28%). Las razones ya se habían mencionado anteriormente, principalmente el rechazo puede deberse a que es un niño inquieto, se burla de los demás y juega a juegos agresivos.
- Manolo incrementó (16%) sus votaciones y en la segunda entrevista se considera en posible situación de riesgo (24%). Una de las explicaciones podría ser que este niño tiene poco autocontrol y tolerancia hacia los demás, lo que le lleva a reaccionar impulsivamente y agresivamente ante la conducta de sus iguales.
- Yair disminuyó (-16%) esta valoración, ya que en la primera entrevista estaba en posible situación de riesgo y en la segunda entrevista dejó de considerarse en posible situación de riesgo. Antes del programa el alumno jugaba agresivamente y utilizaba la agresión física como solución de conflictos. Ha mejorado mucho en la interacción con sus iguales y ha aprendido alternativas de ocio positivo y estrategias de resolución de conflictos más pacíficas.

Atributo: estudiantes sin amigos

En esta parte de la entrevista se identifica al alumnado aislado o excluido mediante la pregunta: ¿Quién es el niño o la niña que has visto más triste, sin amigos o amigas? Con la finalidad de identificar a los estudiantes en situación de riesgo. Se considera en situación de riesgo al alumnado que tiene más del 30% de las votaciones de su grupo como estudiante triste. Se consideraron en posible situación de riesgo a los estudiantes que aunque no tuvieran ese porcentaje se consideraran ellos mismos sin amigos o amigas. En la comparación de las entrevistas con respecto a al indicador estudiante sin amigos o amigas, más de la tercera parte de los estudiantes incrementaron (32%) sus votaciones. Otra tercera parte del grupo disminuyó (32%) sus valoraciones como infantes tristes. Y la mayoría del grupo (36%) no tuvo variación en las votaciones de alumnado sin amigos o amigas. Casi la mitad de estos estudiantes (16%) no recibieron ningún voto ni antes ni después de la intervención, situación que es muy positiva. El resto del alumnado tuvo votaciones mínimas. Aunque son porcentajes altos y bien equilibrados no son negativos, al contrario solamente el aumento de las votaciones perjudicó a un alumno (4%) lo que lo puso en posible situación de riesgo y a dos alumnas (8%) en posible situación de riesgo, por considerarse ellas mismas como niñas sin amigos en alguna de las entrevistas. A continuación se mencionan a los estudiantes que están en posible situación de riesgo:

- Iñaki. No recibió ningún voto en la primera entrevista, pero en la segunda incrementó (20%) sus valoraciones. Una de las explicaciones podría ser que generalmente a edades infantiles los niños y las niñas aceptan a la mayoría de sus iguales, especialmente a los agresores porque los ven como superiores al atreverse a incumplir las normas o porque tienen temor de recibir sus agresiones. El programa pudo haber influido a rechazar las conductas negativas de los estudiantes y esto pudo haber afectado a este alumno, ya que continuaba con sus mismas conductas y sus iguales ya no estaban dispuestos a tolerar esos comportamientos. Es conveniente que se

continúe observando a este alumno, identificar si está siendo excluido por sus iguales y si es así detectar las posibles causas. Una vez que se tenga el análisis del alumno se puede enviar o hablar con el psicólogo que lo trate para que le dé un tratamiento más individual y especializado en función de los problemas que se perciben en el centro.

- Brenda. En la primera entrevista esta alumna solo recibió la votación (4%) de ella misma como compañera sin amigos, si esa votación fuera de algún igual no hubiera tenido importancia. Sin embargo, al considerarse ella misma sin amigos se considera en posible situación de riesgo, ya que aunque no exista ese problema porque sus compañeros y compañeras la aceptan puede haber ocasiones en que ella se sienta aislada. En la segunda entrevista esta alumna mejoró mucho, debido a que ya no se consideró como una niña sin amigos y ninguno de sus iguales la votó como compañera que tuviera ese problema.
- Casandra. En la entrevista previa al programa esta alumna no recibió ningún voto de sus compañeros y compañeras. En la segunda entrevista ella solamente tuvo el voto (4%) que ella misma se dio como alumna sin amigos, por lo que se le considera en posible situación de riesgo. Se sugiere observar más a la niña para saber si realmente tiene un problema de aislamiento o solamente es una situación emocional puntual.

Atributo: estudiantes que más molestan

En este aspecto se identifican a los estudiantes más agresivos de la clase mediante la cuestión: ¿Quiénes son los niños o las niñas que más molestan? Para detectar a este alumnado se toman en cuenta a los infantes que tengan más del 30% de las votaciones. Los resultados son muy satisfactorios, debido a que en función de las entrevistas la mayoría de los participantes no tenía problemas de agresividad, ya que continuaron con sus

mismas valoraciones (52%) y la mayoría (40%) de éstas no tenían ninguna votación. Otra gran parte de la clase disminuyó (32%) sus valoraciones como estudiantes que más molestan. La mínima parte del alumnado (16%) incrementó sus votaciones como estudiantes que más molestan, pero ninguna puso en situación de riesgo a ningún participante. Solamente se detectó a un estudiante (4%) en situación de riesgo, pero éste redujo levemente sus votaciones en la segunda entrevista. Se analiza que el programa pudo haber influido para reducir las situaciones y las reacciones conflictivas de algunos estudiantes, debido a que los estudiantes que tenían los porcentajes más altos los disminuyeron. A continuación se menciona al estudiante en situación de riesgo con letra cursiva y a otro alumno que estaba en posible situación de riesgo, pero en la segunda entrevista se le dejó de considerar.

- *Iñaki*. Disminuyó (-4%) levemente sus valoraciones como alumno que más molesta. Esta reducción no evitó que a este estudiante se le considerara en situación de riesgo (44%). Este niño redujo sus agresiones físicas, pero aún le faltan desarrollar sus habilidades sociales, ya que en su intento por adaptarse al grupo realiza acciones inadecuadas que molestan a los demás.
- Diego. Redujo (-12%) considerablemente sus votaciones como estudiante que molesta. En la primera entrevista no estaba en situación de riesgo, pero tenía el segundo porcentaje más alto, por lo que se le estuvo observando, se cree que el programa pudo haber influido para controlar sus emociones y para cambiar sus actitudes negativas a unas más positivas. En la segunda entrevista obtuvo muy pocas votaciones (8%) como estudiante que molesta.

q) Sociometría grupal.

Para confirmar la validez de la evaluación de las relaciones entre iguales incluidos en la entrevista, y para complementar sus resultados se aplicó la evaluación sociométrica a todo el grupo. En la cual se le pregunta a cada integrante de la clase por el nivel de aceptación o rechazo hacia los demás compañeros y compañeras.

En las tablas 16 y 17 se presentan dos sociogramas con la información completa de la evaluación sociométrica grupal, una tiene las votaciones previas y otra las valoraciones posteriores a la intervención.

Los números que aparecen en la parte de arriba (de forma horizontal) son los estudiantes que reciben las votaciones y los nombres de la parte lateral (de manera vertical) son lo escolares que hacen las votaciones.

Los significados de los colores son:

No cuenta	Bien	Regular	Mal
-----------	------	---------	-----

Tabla 16. Sociograma previo.

Nombre	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
1.Liliana	No cuenta	Mal	Bien	Regular	Bien	Bien	Bien	Bien	Bien	Bien	Bien	Bien	Bien	Bien	Bien	Bien	Bien	Bien	Bien	Bien	Bien	Bien	Bien	Bien	Bien
2.Yair	Mal	No cuenta	Bien	Mal	Mal	Mal	Mal	Mal	Mal	Mal	Mal	Mal	Bien	Bien	Regular	Mal	Mal	Bien	Bien	Mal	Bien	Mal	Mal	Mal	Mal
3.Adela	Bien	Bien	No cuenta	Mal	Mal	Bien	Bien	Bien	Bien	Mal	Bien	Bien	Bien	Bien	Bien	Bien	Bien	Bien	Bien	Mal	Bien	Mal	Bien	Mal	Bien
4.Iñaki	Bien	Bien	Bien	No cuenta	Bien	Regular	Bien	Mal	Regular	Mal	Bien	Bien	Bien	Bien	Bien	Regular	Mal	Bien	Bien	Bien	Bien	Bien	Bien	Bien	Bien
5.Diego	Bien	Regular	Bien	Bien	No cuenta	Bien	Bien	Bien	Bien	Bien	Bien	Bien	Bien	Bien	Bien	Bien	Bien	Regular	Bien	Mal	Bien	Regular	Regular	Regular	Bien
6.Agata	Bien	Bien	Bien	Mal	Mal	No cuenta	Bien	Mal	Mal	Mal	Bien	Mal	Bien	Bien	Mal	Bien	Bien	Bien	Bien	Bien	Bien	Bien	Mal	Mal	Bien
7.Catalina	Bien	Bien	Regular	Mal	Mal	Bien	No cuenta	Bien	Bien	Bien	Bien	Bien	Regular	Regular	Bien	Bien	Bien	Bien	Bien	Bien	Mal	Bien	Regular	Mal	Bien
8.Idalia	Bien	Mal	Bien	Mal	Mal	Bien	Bien	No cuenta	Bien	Bien	Bien	Bien	Bien	Bien	Bien	Bien	Bien	Bien	Bien	Bien	Bien	Bien	Bien	Bien	Bien
9.Abigail	Mal	Bien	Bien	Bien	Bien	Bien	Bien	Regular	No cuenta	Mal	Bien	Mal	Bien	Bien	Bien	Bien	Bien	Regular	Bien	Bien	Mal	Bien	Mal	Mal	Bien
10.Lorena	Bien	Bien	Bien	Bien	Bien	Bien	Bien	Bien	Regular	No cuenta	Bien	Bien	Bien	Bien	Bien	Bien	Bien	Bien	Bien	Bien	Bien	Bien	Bien	Bien	Bien

Nombre	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
11.Yaretzi																									
12.Francisca																									
13.Julián																									
14.Alfonso																									
15.Javier																									
16.Lidia																									
17.Manolo																									
18.Adriana																									
19.Joel																									
20.Mateo																									
21.Leonardo																									
22.Camila																									
23.Brenda																									
24.Alfredo																									
25.Casandra																									

Tabla 17. Sociograma posterior.

Nombre	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
1.Liliana																									
2.Yair																									
3.Adela																									
4.Iñaki																									
5.Diego																									
6.Agata																									

Nombre	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
7.Catalina																									
8.Idalia																									
9.Abigail																									
10.Lorena																									
11.Yaretzi																									
12.Francisca																									
13.Julián																									
14.Alfonso																									
15.Javier																									
16.Lidia																									
17.Manolo																									
18.Adriana																									
19.Joel																									
20.Mateo																									
21.Leonardo																									
22.Camila																									
23.Brenda																									
24.Alfredo																									
25.Casandra																									

Para facilitar la comparación de la información se exponen los principales resultados de las votaciones recibidas en las entrevistas en tabla 18 utilizando porcentajes. Posteriormente se expone un análisis de los datos.

Tabla 18. Sociometría grupal.

Nombre	Bien		Regular		Mal	
	Previo	Posterior	Previo	posterior	Previo	Posterior
Liliana	88%	76%	0%	16%	8%	4%
Yair	56%	56%	12%	16%	28%	24%
Adela	80%	56%	12%	12%	4%	28%
Iñaki	28%	36%	12%	20%	56%	32%
Diego	44%	36%	4%	16%	48%	44%
Agata	84%	88%	8%	4%	4%	4%
Catalina	88%	72%	4%	8%	4%	16%
Idalia	76%	64%	8%	12%	12%	20%
Abigail	76%	68%	16%	8%	4%	20%
Lorena	64%	56%	8%	12%	24%	28%
Yaretzi	88%	64%	4%	16%	4%	16%
Francisca	72%	48%	8%	16%	16%	32%
Julián	76%	64%	8%	16%	12%	16%
Alfonso	88%	88%	8%	0%	0%	8%
Javier	76%	76%	8%	8%	12%	12%
Lidia	76%	84%	16%	0%	4%	12%
Manolo	76%	60%	8%	0%	12%	36%
Adriana	88%	100%	8%	0%	0%	0%
Joel	92%	88%	0%	8%	4%	0%
Mateo	60%	64%	12%	8%	24%	36%
Leonardo	76%	64%	8%	20%	12%	12%
Camila	76%	76%	8%	8%	12%	12%

Nombre	Bien		Regular		Mal	
	Previo	Posterior	Previo	posterior	Previo	Posterior
Brenda	68%	60%	12%	8%	16%	28%
Alfredo	36%	48%	20%	16%	40%	32%
Casandra	88%	80%	0%	8%	8%	8%

Indicador: estudiantes más aceptados

En esta parte del instrumento de evaluación se detectan a los estudiantes más aceptados, eso no quiere decir que sean los más populares, aunque en algunos coincidirán, y los menos aceptados. Se consideran los estudiantes más aceptados como estudiante que cae bien a partir de un 88% de las votaciones y los menos aceptados como estudiante que cae bien al alumnado que recibió menos del 30% de las valoraciones. La mayor parte del grupo (88%) es aceptada por sus compañeros y compañeras. Los estudiantes más aceptados son los que tienen el nombre resaltado con letra cursiva:

- *Adriana*. Incrementó (12%) sus votaciones siendo aceptada por todo el grupo (100%). Es una alumna reservada, muy positiva, cuidadosa en sus trabajos, con muchos valores y cualidades que pueden haber influido en su aceptación ante los demás.
- *Joel*. Disminuyó (-4%) sus valoraciones, pero aún así sigue siendo de los más aceptados (88%) por sus iguales. Es un niño tímido y respetuoso que estuvo pasando por un problema familiar, situación que pudo haber disminuido su autoestima e influido en sus relaciones ante los demás.
- *Alfonso*. No variaron sus votaciones (88%) en las entrevistas y es uno de los niños más populares en relación con los otros aspectos de las entrevistas. Es un estudiante con muchos valores, autoestima, habilidades sociales e inteligencia, características que pudieron influir en la aceptación de sus iguales.

- *Agata*. Aumentó (4%) sus votaciones en las entrevistas (88%). Es una niña tímida y con valores lo que puede incidir en su aceptación en la clase.
- *Casandra*. Redujo (-8%) sus elecciones en este aspecto, pero continúa siendo muy valorada por su clase (80%). Es una alumna muy extrovertida, inteligente y con valores lo que puede influir en su aceptación. A esta niña no le gusta que la imiten o que le copien sus trabajos, situación que pudo influir en la disminución de sus votaciones.
- *Liliana*. Disminuyó (-12%) sus valoraciones lo que evitó que fuera una de las más aceptadas del grupo, pero eso no quita que tenga un muy buen nivel de aceptación en su clase (76%). Es una alumna seria, con autoestima, solidaria, empática, responsable y con muchos otros valores que pueden hacer que los demás la valoren.
- *Catalina*. Redujo (-16%) sus elecciones lo que motivo a no estar considerada dentro de los más aceptados del grupo en la segunda entrevista, pero es una estudiante muy aceptada por su grupo (72%). Es una alumna con buena autoestima y con valores lo que puede generar su aceptación por parte de sus iguales.
- *Yaretzi*. Disminuyó (-24%) sus valoraciones en la segunda entrevista, pero eso no la pone en situación de riesgo. Por el contrario, es una niña valorada (64%) por sus compañeros y compañeras.

En la primera entrevista solamente se detectó a un alumno (4%) en situación de riesgo por tener pocas votaciones como estudiante con el que gusta jugar, pero aumentó su aceptación en la segunda entrevista por lo que dejó de considerarse en situación de riesgo. Este alumno y otros dos estudiantes (8%) van a estar en observación, ya que tuvieron los porcentajes más bajos de la prueba. El alumnado considerado en posible situación de riesgo por ser los menos aceptados del grupo son:

- *Iñaki*. En la primera entrevista el estudiante obtuvo un porcentaje por debajo del estipulado en situación de riesgo (28%), pero en la

segunda entrevista incrementó (8%) sus votaciones, como alumno aceptado superando la situación de riesgo (36%). El alumno ha mejorado considerablemente, pero le falta relacionarse adecuadamente con los demás.

- Alfredo. En la entrevista previa al programa el alumno obtuvo una votación un poco por encima (36%) de la considerada en situación de riesgo, por tener pocas votaciones de aceptación de sus iguales. Por lo que se le estuvo observando y mejoró considerablemente sus reacciones agresivas, su autocontrol y la solución positiva de conflictos. Su función de mediador logró integrarlo positivamente al grupo, incrementó (12%) sus elecciones de aceptación y dejó de estar en situación de riesgo (48%).
- Diego. En la primera entrevista el niño no estaba considerado como alumno en situación de riesgo, pero en la segunda entrevista disminuyó (-8%) sus votaciones, aunque no es considerado en situación de riesgo está con una de las votaciones de aceptación más bajas. El alumno ha controlado mucho su agresividad, pero en ocasiones continúa burlándose de los demás, situación que puede estar afectando la aceptación de sus iguales.

Indicador: alumnado regularmente aceptado

En esta parte de la prueba sociométrica se detecta a los estudiantes regularmente aceptados por sus compañeros y compañeras, considerado en situación de riesgo al alumnado con más del 30% de las votaciones, como estudiante que cae regular. Las entrevistas reflejaron un gran incremento (52%) de las votaciones del grupo, pero ninguno de los incrementos logró que algún estudiante estuviera en situación de riesgo en este aspecto. Casi la tercera parte del grupo disminuyó (-27%) sus valoraciones. Y otra mínima parte permaneció con sus mismas votaciones (12%) como estudiante que cae regular. Aunque ningún estudiante está en situación de riesgo se consideró a dos alumnos en posible situación de riesgo por haber

incrementado sus votaciones y estar dentro de las votaciones más altas del grupo. Estos alumnos son:

- Leonardo. Incrementó (12%) sus votaciones de estudiante que cae regular, llegando a estar dentro de las más altas del grupo (20%). Por lo que estará en observación para identificar los comportamientos inadecuados que pueden estar provocando su rechazo en el grupo.
- Iñaki. Incrementó (8%) sus valoraciones y obtuvo el mismo número de valoraciones como estudiante que cae regular, que el compañero anterior (20%), por lo que continuará el seguimiento de este alumno por parte de especialista y la profesora para definir las conductas que están obstaculizando su integración al grupo.

Indicador: infantes no aceptados en el grupo

Esta parte del test evalúa la no aceptación o el rechazo de estudiantes por sus iguales, el alumnado considerado en situación de riesgo tiene más del 30% de las votaciones de la clase como estudiante que cae mal. Fueron pocos estudiantes (24%) considerados en situación de riesgo y otros (16%) en posible situación de riesgo, ya que cuentan con más del 28% de las valoraciones. Cuando se consideran juntos a los alumnos antes mencionados dan unas cifras muy preocupantes (40%). La mayor parte del grupo incrementó (52%) sus votaciones como estudiantes que caen mal, pero afectó a muy pocos estudiantes (12%) considerados en situación de riesgo y puso a otros infantes (12%) en posible situación de riesgo. Se destaca que una gran parte del grupo disminuyó (-24%) sus valoraciones. Cabe mencionar que la mayoría del alumnado que disminuyó sus votaciones negativas eran los que más votaciones tenían de caer mal. Y en la segunda entrevista estos estudiantes redujeron considerablemente (-16%) sus votaciones en este aspecto e incluso uno de ellos (-4) dejó de estar en posible situación de riesgo, debido a que contaba con las elecciones suficientes (24%) para evitar el riesgo. A continuación se mencionan a los

estudiantes que están en situación de riesgo por caer mal a sus iguales y algunas sugerencias para afrontar la situación de riesgo.

- *Iñaki*. En la primera entrevista *Iñaki* obtuvo el porcentaje más alto (56%) como estudiante que cae mal, pero lo redujo (-24%) considerablemente en la segunda, eso no evitó que dejara de estar en situación de riesgo. Si a esto le añadimos que el alumno fue uno de los menos votados (28%) como estudiante que cae bien y de los que más votaciones obtuvo en el alumnado de aceptación regular (20%). Se puede concluir que es un niño que ha mejorado mucho, pero sigue teniendo los problemas más preocupantes del grupo. Por lo que continuará en tratamiento con el especialista en colaboración con la tutora responsable del grupo y se recomienda que este alumno sea atendido por algún psicólogo.
- *Diego*. Disminuyó (-4%) levemente sus valoraciones como compañero que cae mal, pero aún así continúa estando en situación de riesgo. También se analizaron los otros atributos de la sociometría y el niño tuvo unas de las elecciones más bajas como alumno que cae bien (36%). El estudiante ha mejorado, pero necesita evitar burlarse de los demás para que sea más aceptado por su clase. La profesora puede continuar aplicando la estrategia del “trono” (ver página 844) para que todos los estudiantes expresen las conductas que les gustan y las que les disgustan de sus compañeros y compañeras, así el niño podría percatarse de las conductas negativas que emite y por las que le rechazan sus iguales.
- *Alfredo*. Ha disminuido (-8%) sus valoraciones como estudiante que cae mal, pero continúa estando en situación problemática (32%) ante el alumnado. El alumno ha mejorado mucho, prueba de ello es que ha aumentado su aceptación en el grupo, pero aún así se recomienda continuar observando al niño y promoviendo en él el protagonismo positivo, debido a los buenos resultados que se obtuvieron en él cuando era el mediador de la clase.

- *Mateo*. Incrementó (12%) el atributo: compañero que cae mal, quedando en situación conflictiva (36%). En el indicador de aceptados obtuvo buenos porcentajes e incrementó (4%) levemente el mismo. Y en el atributo de regularmente aceptado disminuyó (-4%) sus votaciones. Se considera que el alumno ha mejorado sus reacciones agresivas para defenderse, pero le faltan tener más alternativas de juegos positivos. Se recomienda a la profesora que continúe aplicando las actividades del proyecto COMENIUS del centro, ya que está basado en juegos tradicionales por lo que el alumno puede aprender más alternativas de ocio positivo.
- *Manolo*. En la primera entrevista no estaba considerado como alumno en situación de riesgo, pero en la segunda entrevista se incrementaron (24%) notablemente sus votaciones como compañero que cae mal. Por lo que se puso en situación de riesgo (36%). Con respecto a los otros indicadores de la prueba el niño redujo (-16%) su aceptación como estudiante que cae bien. Y también disminuyó (-8%) su valoración como estudiante que cae regular, por lo que no logró tener ninguna votación en este atributo. Son resultados contradictorios, pero en función de los demás datos se reflexiona que el alumno se ha integrado positivamente al grupo, pero aún le falta más autocontrol. Se sugiere que se continúe aplicando estrategias de solución de conflictos sin violencia.
- *Francisca*. En la segunda entrevista Francisca incrementó (16%) sus valoraciones como compañera que cae mal, lo que la pone en situación de riesgo (32%). Al analizar los otros factores del test se observa que la alumna disminuyó (-24%) considerablemente su aceptación como alumna que cae bien (48%) e incrementó (8%) sus votaciones como estudiante con aceptación regular. La alumna es muy efusiva en sus emociones y esto le puede estar perjudicando, ya que da constantemente muestras de cariño intensas que algunos de sus iguales rechazan. También la niña juega a juegos agresivos y en

ocasiones utiliza palabras inadecuadas. Por lo que se sugiere que la profesora continúe aplicando la estrategia del “trono”.

De acuerdo a los resultados de esta prueba ningún integrante del grupo está en situación de riesgo por aislamiento, pero se mencionan a los estudiantes que están en posible situación de riesgo para que la tutora continúe con las observaciones, para reforzar o descartar el problema de aislamiento, rechazo o la falta de integración. Estos alumnos y alumnas son:

- Lorena. La alumna incrementó (4%) sus valoraciones como compañera que cae mal, por lo que esta estudiante está cerca del indicador de riesgo (28%).
- Brenda. La estudiante incrementó (12%) sus votaciones como niña que cae mal, por lo que a esta alumna se le considera en posible situación de riesgo (28%) de rechazo por sus iguales.
- *Adela*. Aumentó (24%) notablemente sus valoraciones como niña que cae mal, por lo que esta niña se pone en posible situación problemática por rechazo de sus compañeros y compañeras.
- Yair. Disminuyó (-4%) sus atributos como compañero que cae mal, por lo que según el indicador de esta prueba el niño deja de estar en posible situación de riesgo por rechazo de sus iguales.

En relación con los datos y los resultados de la sociometría se mencionan en letra cursiva los nombres de los estudiantes en situación de riesgo. También se exponen los nombres del alumnado en posible situación de riesgo para que la tutora continúe con las observaciones para reforzar o descartar el problema.

Antes de la intervención

Después de la intervención

- **Agresores.**

- *Iñaki*
- *Diego*
- *Alfredo*
- *Mateo*

Iñaki
Diego
Alfredo
Mateo
Manolo
Francisca

- **Víctimas de aislamiento.**

- *Julián*
- *Iñaki*
- *Diego*
- *Camila*
- *Mateo*
- *Lorena*
- *Brenda*
- *Yair*

Julián
Iñaki
Diego
Camila
Mateo
Adela
Lorena
Manolo
Casandra

D. Reflexiones sobre las entrevistas del alumnado español.

En este apartado primero se presenta una tabla con los porcentajes de votaciones recibidos en los diferentes ítems, después se mencionan a los estudiantes en situación de riesgo, con los resultados obtenidos en las entrevistas y en la sociometría, también se exponen las principales observaciones de la investigadora con algunas sugerencias. Después se abordan las reflexiones generales de las entrevistas y la sociometría del grupo.

a) Iñaki.

Tabla 19. Votaciones que recibió Iñaki.

Técnica	+ Gusta Jugar		-Gusta Jugar		Sin Amigos		+ Molestan	
	Antes	Después	Antes	Después	Antes	Después	Antes	Después
Relación iguales	4%	8%	28%	40%	0%	20%	48%	44%
Técnica	Bien		Regular		Mal			
	Previo	Posterior	Previo	Posterior	Previo	Posterior		
Sociometría	28%	36%	12%	20%	56%	32%		

Antes del programa, en la parte de las preguntas de la evaluación de las relaciones entre compañeros y compañeras de la entrevista, Iñaki obtuvo 28% de las votaciones como compañero con el que menos le gusta jugar al grupo y después de la intervención aumentaron 12% sus votaciones, quedando en un 40% las valoraciones de rechazo. Antes del programa Iñaki recibió 4% de votos como estudiante con el que más gusta jugar y después de la intervención aumentó 4% su votación, obteniendo un 8%. Previo al programa Iñaki logró 48% de la votación como alumno que más molesta y lo disminuyó -4% después del programa, quedando en 44% las votaciones como alumno que más molesta. Antes de aplicar la propuesta de intervención Iñaki no obtuvo ningún voto como niño sin amigos, pero después del programa obtuvo el 20% de los votos de estudiante sin amigos o amigas. En la sociometría grupal antes de la intervención Iñaki obtuvo el 12% de las votaciones como estudiante regularmente aceptado y después de la intervención incrementó 8% sus votaciones, obteniendo 20% como estudiante regularmente aceptado. Previo al programa Iñaki obtuvo 56% de las votaciones como niño que cae mal y posterior al programa disminuyó -24%, quedando en 32% sus votaciones en este aspecto. Antes de la propuesta de intervención Iñaki obtuvo 28% de las votaciones en el atributo: compañero que cae bien y aumentó 8% su aceptación después del programa, alcanzando 36% de las votaciones como estudiante aceptado. Iñaki ha mejorado su aceptación en el grupo, ya que ha disminuido su

agresividad, pero al niño le falta desarrollar más sus habilidades sociales que le permitan integrarse positivamente en el grupo. Este niño ya es atendido por un especialista por su problema de déficit de atención y se ha observado que el estudiante ha mejorado mucho en este aspecto, debido a que ha ampliado su tiempo de atención, es más reflexivo y recuerda muchos detalles y aspectos importantes de los cuentos o diálogos, incluso a veces más detalles que el resto del grupo no percibe. Es conveniente que un psicólogo, docente de apoyo o un especialista en habilidades sociales, le enseñe al niño estrategias sociales que le ayuden a relacionarse positivamente con los demás.

b) Diego

Tabla 20. Votaciones que recibió Diego.

Técnica	+ Gusta Jugar		-Gusta Jugar		Sin Amigos		+ Molestan	
	Antes	Después	Antes	Después	Antes	Después	Antes	Después
Relación iguales	16%	16%	32%	28%	4%	8%	20%	8%
Técnica	Bien		Regular		Mal			
	Previo	Posterior	Previo	Posterior	Previo	Posterior		
Sociometría	44%	36%	4%	16%	48%	44%		

En las cuestiones de la evaluación de las relaciones entre compañeros y compañeras, antes de la intervención, Diego recibió 32% de las votaciones como niño con el que menos le gusta jugar al grupo y después del programa disminuyó -4% sus votaciones, obteniendo 28% de las votaciones en este aspecto. Antes del programa en el atributo: niño que más molesta Diego logró 20% de las votaciones y posterior al programa disminuyó sus votaciones -12%, quedando en 8% las votaciones de estudiante agresivo. En la sociometría grupal previo al programa Diego alcanzó 48% de las votaciones como alumno que cae mal y después de la propuesta redujo -4% sus votaciones, obteniendo 44% de las votaciones de

rechazo. Sin embargo, en función de los resultados Diego demuestra ser un niño aceptado, debido a que recibió 44% de los votos como niño que cae bien, pero posterior al programa disminuyó -8% sus votaciones logrando un 36% de las votaciones como estudiante aceptado. Se analiza que este estudiante ha disminuido sus reacciones agresivas y burlas hacia los demás, por lo que ha logrado disminuir sus atributos negativos y mejorar sus atributos positivos. El programa ha ayudado a este alumno a mejorar su integración y aceptación en el grupo, y a disminuir notablemente su agresividad. Se recomienda que la profesora continúe utilizando estrategias grupales similares a las del programa, especialmente en lo que respecta a los valores y las habilidades sociales centrando sus observaciones en este niño para identificar sus progresos o necesidades. Este niño necesita evitar burlarse de los demás, ya que se observa que es la principal causa de su rechazo.

c) Alfredo.

Tabla 21. Votaciones que recibió Alfredo.

Técnica	+ Gusta Jugar		-Gusta Jugar		Sin Amigos		+ Molestan	
	Antes	Después	Antes	Después	Antes	Después	Antes	Después
Relación iguales	12%	8%	20%	16%	8%	0%	16%	4%
Técnica	Bien		Regular		Mal			
	Previo	Posterior	Previo	Posterior	Previo	Posterior		
Sociometría	36%	48%	20%	16%	40%	32%		

En la sociometría grupal, antes de la intervención, Alfredo recibió 40% de las votaciones como compañero que cae mal y después de la intervención disminuyó sus votaciones -8%, quedando en 32% de las valoraciones de rechazo por caer mal. Previo al programa Alfredo obtuvo 36% como alumno que cae bien y posterior al programa incrementó 12% este atributo, obteniendo 48% de las votaciones de aceptación de sus

iguales. Se reflexiona que Alfredo ha disminuido considerablemente su agresividad y ha incrementado notablemente su aceptación, siendo percibidos sus logros por todo el grupo e incluso el profesorado. Por lo que se recomienda continuar utilizando el protagonismo y refuerzo positivo en este alumno, especialmente la función de mediador, ya que lo ha ayudado a integrarse positivamente al grupo.

d) Mateo

Tabla 22. Votaciones que recibió Mateo.

Técnica	+ Gusta Jugar		-Gusta Jugar		Sin Amigos		+ Molestan	
	Antes	Después	Antes	Después	Antes	Después	Antes	Después
Relación iguales	12%	4%	20%	28%	0%	4%	8%	8%
Técnica	Bien		Regular		Mal			
	Previo	Posterior	Previo	Posterior	Previo	Posterior		
Sociometría	60%	64%	12%	8%	24%	36%		

En la evaluación de las relaciones entre compañeros y compañeras de la entrevista al alumnado, antes de la intervención Mateo obtuvo 12% de las votaciones como compañero con el que gusta jugar y después de las intervenciones redujo -8% sus votaciones, logrando un 4% de las valoraciones de aceptación de la clase. Previo al programa Mateo consiguió 20% de los votos como compañero con el que gusta jugar y posterior a la propuesta incrementó 8% sus votaciones, alcanzando un 28% de los atributos de rechazo por caer mal. En lo que respecta a la evaluación sociométrica previo al programa Mateo logró 24% de los votos en el atributo niño que cae mal y posterior a la intervención incrementó 12% sus votos, logrando obtener 36% de las valoraciones como niño que cae mal. Sin embargo, Mateo es un niño aceptado por el grupo, debido a que antes de la intervención Mateo obtuvo 60% de las votaciones como alumno que cae bien y después del programa incrementó 4% sus votaciones, obteniendo un

64% de las valoraciones de aceptación de su grupo. Este alumno no molesta los demás, pero le gusta jugar a juegos agresivos que incomodan a sus iguales, por lo que puede ser rechazado. Este alumno tiene buena aceptación en el grupo y el programa ha logrado incrementar la misma, pero es recomendable que la profesora le enseñe a este alumno más estrategias de juegos y ocio positivo.

e) Manolo.

Tabla 23. Votaciones que recibió Manolo.

Técnica	+ Gusta Jugar		-Gusta Jugar		Sin Amigos		+ Molestan	
	Antes	Después	Antes	Después	Antes	Después	Antes	Después
Relación iguales	20%	28%	8%	24%	0%	4%	12%	8%
Técnica	Bien		Regular		Mal			
	Previo	Posterior	Previo	Posterior	Previo	Posterior		
Sociometría	76%	60%	8%	0%	12%	36%		

Con respecto a la evaluación de las relaciones entre compañeros y compañeras, previo a la intervención Manolo recibió 8% de las votaciones como estudiante con el que no gusta jugar y posterior a la intervención incrementó sus votaciones 16%, alcanzando 24% de las valoraciones de rechazo. Antes del programa Manolo recibió 20% de las valoraciones en el atributo: compañero con el que más gusta jugar y después de la intervención aumentó 8% sus valoraciones en este atributo, obteniendo 28% de las votaciones de aceptación de sus iguales. En la evaluación de la sociometría, antes de la propuesta de intervención Manolo obtuvo 12% de las votaciones como niño que cae mal y después de la intervención incrementó 24% sus valoraciones, consiguiendo un 36% de las votaciones de rechazo por caer mal. Se analiza que este niño no es agresivo y ha incrementado la aceptación de sus iguales en la entrevista, pero también ha incrementado el rechazo por caer mal en la sociometría. Este alumno tiene un carácter muy

voluble y se enfada ante conductas que le desagradan, antes recurría a la agresión para evitar que sus iguales manifestaran esas conductas pero ha mejorado en el control de sus impulsos. Es conveniente que a este estudiante se enseñen técnicas de relajación, autocontrol y solución de conflictos sin violencia. Así mismo, se sugiere que se continúen cambiando a los integrantes de los equipos para que este niño pueda tener más contacto con todos los estudiantes y aprenda a autocontrolarse en la interacción con los demás. De este modo se puede mejorar su aceptación en los estudiantes que tienen una imagen negativa de él.

f) Francisca.

Tabla 24. Votaciones que recibió Francisca.

Técnica	+ Gusta Jugar		-Gusta Jugar		Sin Amigos		+ Molestan	
	Antes	Después	Antes	Después	Antes	Después	Antes	Después
Relación iguales	8%	12%	4%	8%	4%	4%	4%	12%
Técnica	Bien		Regular		Mal			
	Previo	Posterior	Previo	Posterior	Previo	Posterior		
Sociometría	72%	48%	8%	16%	16%	32%		

En la evaluación sociométrica, antes de la intervención Francisca recibió 16% de las votaciones como alumna que cae mal y después de la intervención incrementó 16% sus votaciones, obteniendo 32% de las votaciones de rechazo por caer mal. Sin embargo, es una niña aceptada por el grupo, debido a que antes de la intervención obtuvo 72% de las votaciones como niña que cae bien y después de la intervención disminuyó -48% sus valoraciones, alcanzando un 48% de las valoraciones por caer bien. Se reflexiona que esta niña tiene buena aceptación, pero en la disminución de de sus votaciones de aceptación pudo haber influido su inasistencia, ya que en la aplicación del programa estuvo faltando mucho a clases, debido a que tenía a su padre y madre enfermos. La inasistencia

ocasionó que no tuviera contacto con sus iguales y tuviera que volver a integrarse. Así mismo, es una niña que puede ser rechazada por ser muy efusiva en sus emociones, ya que en ocasiones utiliza un lenguaje y unas conductas inadecuadas. También a esta alumna le gusta mucho jugar con niños a juegos agresivos, por lo que puede ser rechazada por algunas niñas. Es conveniente que a esta estudiante se le enseñen técnicas de autocontrol, habilidades sociales y alternativas de ocio positivo. Así como se continúe con el aprendizaje cooperativo y juegos de integración.

g) Julián.

Tabla 25. Votaciones que recibió Julián.

Técnica	+ Gusta Jugar		-Gusta Jugar		Sin Amigos		+ Molestan	
	Antes	Después	Antes	Después	Antes	Después	Antes	Después
Relación iguales	0%	0%	8%	8%	0%	4%	0%	0%
Técnica	Bien		Regular		Mal			
	Previo	Posterior	Previo	Posterior	Previo	Posterior		
Sociometría	76%	64%	8%	16%	12%	16%		

En lo que respecta a la evaluación de las relaciones entre compañeros y compañeras, previo a la intervención Julián no obtuvo ninguna votación como niño con el que más gusta jugar y posterior al programa continuó sin ninguna votación. En la prueba sociométrica grupal, antes de la intervención Julián recibió 76% de las votaciones como alumno que cae bien y después de la intervención disminuyó -12% sus votaciones, obteniendo 64% de las valoraciones de aceptación de sus iguales. Se reflexiona que este alumno es un niño aceptado, pero su timidez y los problemas familiares que existen en su familia han obstaculizado su integración al grupo y las relaciones con los iguales. Se recomienda hablar con su familia para que sean conscientes de los problemas que están ocasionando en su hijo y resuelvan lo más pronto posible sus conflictos.

También se sugiere que la profesora le enseñe al niño habilidades sociales, continúe con el aprendizaje cooperativo, los juegos de integración y promueva el protagonismo de este niño para que incremente su autoestima y consiga integrarse al grupo.

h) Grupo.

Comparando la información relacionada con la percepción del centro, antes y después de la intervención, todos los estudiantes manifestaron una actitud positiva respecto al centro. Existieron algunas variaciones en los atributos elegidos para decidir sus votaciones, antes y después del programa, la mayoría del alumnado mencionó que les gusta ir al centro educativo porque les agradan las actividades del centro. Después de la intervención el atributo que logró incrementarse más fue elegir que les gusta asistir ir al centro educativo por las relaciones positivas con los iguales. Lo que menos les gusta a los estudiantes del centro es que los agredan, este atributo también se incrementó después del programa. El aspecto que más se incrementó, posterior al programa, fue todo me gusta del centro. Se observa que el programa ayudó a que el alumnado rechazara cualquier tipo de violencia y mejoraran las percepciones positivas del centro, especialmente las relaciones con los iguales.

La mayoría del alumnado mencionó que les gusta jugar con estudiantes que tienen cualidades relacionadas con la amistad: son amigos, son divertidos, hacen sentir felicidad, juegan juntos, son buenos, hacen cosas fáciles, hacen reír, son cariñosos, se pasa muy bien el tiempo con ellos, etc. La mayor parte de los estudiantes expresaron que no les gusta jugar con infantiles agresivos: pegan, mandones, juegan a peleas, se burlan, excluyen, tratan mal, hacen tonterías, son malos, molestan o chinchán, se suben encima, empujan, gritan, hacen cosas malas, desordenan o tiran el material, son egoístas, arañan, son envidiosos, estiran las capuchas, mienten, manipulan, hacen guarrerías o cosas desagradables, etc. Y a los estudiantes no les gusta jugar con niños y niñas que juegan a cosas aburridas. Se observa que mediante las actividades del programa los

estudiantes han sido más conscientes de las cosas que les agradan y desagradan. Por lo que han aprendido a discernir lo bueno de lo malo, aprueban las conductas positivas y desaprueban las negativas.

En lo referente a las reacciones ante una situación conflictiva, la mayoría del grupo recurre a la petición directa mediante el diálogo o pide por favor que le devuelvan el juguete. Un gran parte del grupo (26%), antes de la intervención, primero recurría a la profesora o a un adulto para que le solucionara el problema y este indicador disminuyó (-16%) notablemente después de la intervención (10%). También después del programa disminuyeron (-4%) las imposiciones por la fuerza quedando en un 4% y se eliminaron las respuestas relacionadas con la huida o la indefensión. Surgieron propuestas sofisticadas (4%) y ofrecer una ventaja para el otro (4%). Se reflexiona que las resoluciones de conflictos relacionadas con la intervención de un adulto pueden estar influenciadas por las familias, ya que muchos progenitores o tutores les aconsejan a los estudiantes que ante un problema recurran a la profesora y no les enseñan a solucionar a ellos mismos los conflictos. También se observa que el programa pudo haber influido en el incremento de la petición directa en la solución de conflictos, debido a que el alumnado ha aprendido a solucionar sus propios conflictos.

La mayoría de los niños y las niñas que se consideraron víctimas de agresiones piensan que viven esta situación principalmente porque están cerca de infantes que los molestan. Otra gran parte del alumnado piensa que los estudiantes que los molestan son agresivos. Y el resto desconoce el motivo. Un gran porcentaje de estudiantes mencionan que nadie los molesta. Se observa que con posterioridad al programa han disminuido notablemente la percepción de culpabilidad de estudiantes agresivos. Antes de la intervención el alumnado víctima de agresiones generalmente recurría al profesorado o a un adulto para solucionar sus problemas, pero después de la intervención la mayoría de los estudiantes solucionan sus propios conflictos. Otra gran parte de los infantes continúa recurriendo a un adulto y el resto solicita la ayuda e intervención del compañero o la compañera mediadora. Una de las explicaciones de la disminución de las causas

relacionadas con la agresividad puede ser que a través del programa la mayoría del alumnado ha aprendido a solucionar los conflictos sin violencia. También el alumnado ha aprendido a solucionar sus propios conflictos, los de los demás o a pedir ayuda a un estudiante mediador.

En las resoluciones de los espectadores de violencia se dieron cambios muy favorables. Antes de la intervención la mayoría de los infantes espectadores recurría al profesorado o a un adulto para solucionar los conflictos entre niños y niñas, pero posteriormente al programa de intervención los estudiantes principalmente solucionan solos el conflicto o a través de la petición directa al agresor para que detenga la agresión. En este aspecto también se observa que el programa ha logrado dotar a los estudiantes de estrategias positivas y efectivas en la solución de conflictos y éstos las han utilizado para solucionar sus propios problemas y los que observan en los demás.

La mayoría del alumnado menciona que no molestan a nadie en el centro infantil, pero los estudiantes que aceptaron haber agredido a un compañero o a una compañera explican que cuando han agredido ha sido para defenderse. El incremento en las contestaciones de nadie molesta y el aumento de las opiniones agredo para defenderme puede deberse a que el programa pudo hacerlos reflexionar acerca de conductas que antes aceptaban por considerarlas como juegos y actualmente las consideran agresión.

La mayoría del grupo en el aprendizaje cooperativo menciona que le gusta más trabajar en equipo que de manera individual, generalmente optan por esta forma de trabajo debido a aspectos relacionados con la amistad. Un mínimo porcentaje del grupo (16%) explicó que les gustaba trabajar de manera individual porque sus iguales los molestan o los distraen y porque se divierten trabajando de esta manera. Sin embargo, posterior al programa de intervención todo el grupo prefirió el trabajo en equipo. Se analiza que el programa ha influido positivamente en la integración del grupo y en las relaciones sociales.

La percepción que el alumnado tiene de la función del profesorado se mantiene muy similar antes y después de la intervención, ya que generalmente los estudiantes exponen funciones relacionadas con la enseñanza y la disciplina. Después de la intervención disminuyeron notablemente las opiniones relacionadas con la disciplina y surgieron muchas explicaciones relacionadas con la solución de conflictos. Algo similar se observa en los resultados del aspecto relacionado con la actuación de la profesora ante situaciones conflictivas, debido a que antes de la intervención la mayor parte del alumnado mencionaba que la profesora generalmente recurría al castigo o a la reprimenda, y posteriormente a la intervención los estudiantes expresan que la profesora les recomienda acudir al mediador o ella les ayuda a solucionar el conflicto. Se reflexiona que los estudiantes, antes del programa, relacionaban la disciplina con el castigo como algo negativo y el programa les ha ayudado a ver otras alternativas: la solución de conflictos y la mediación escolar que han sido percibidos como positivos, por el alumnado.

E. Comparación sobre las entrevistas al alumnado mexicano y español.

Al analizar y comparar las entrevistas semi-estructuradas al alumnado de España y México, se encontraron opiniones similares y diferentes con respecto a la violencia. En la tabla 26 se presentan las principales reflexiones de los estudiantes facilitando la comprensión y comparación de la información.

Tabla 26. Comparación de las entrevistas al alumnado.

Aspecto	Coincidencias	Diferencias en España	Diferencias en México
1.Grado de infantil.	Centro público.	3º	2º
2.Cantidad del alumnado.		25 estudiantes: 11 niños y 14 niñas.	32 estudiantes: 14 niños y 18 niñas.
3.Percepción positiva del centro infantil.	Antes de la intervención la mayoría del	Antes de la intervención el 4% de los estudiantes manifestó	Antes de la intervención el 3% de los estudiantes tenían una

Aspecto	Coincidencias	Diferencias en España	Diferencias en México
	<p>alumnado tenía una percepción positiva del colegio.</p> <p>Después de la intervención todos los estudiantes tenían una imagen positiva del centro.</p>	<p>una percepción negativa del centro.</p>	<p>imagen negativa y 6% del alumnado no supieron que contestar.</p> <p>Después de la intervención el 3% del alumnado manifestó tener una imagen positiva del centro, debido a que tenía problemas en su casa y prefería estar en el colegio.</p>
4.Actitudes positivas hacia el centro.	<p>Antes y después del programa la mayoría del alumnado expresó que le gustaban del centro: las actividades del centro y la relación con los estudiantes.</p> <p>Después del programa el aspecto que más se incrementó fue el de la relación con los iguales.</p>	<p>Después del programa el 4% de los estudiantes mencionaron que todo les gustaba del centro.</p>	<p>Antes y después de la intervención pocos infantes contestaron que les gustaba el centro, debido a las relaciones positivas con la familia y el profesorado. Posterior a la intervención se eliminó el no saber qué contestar y las relaciones negativas con el centro. Un 3% del alumnado manifestó una relación negativa con su familia por lo que prefería estar en el colegio.</p>
5.Factores negativos del centro.	<p>Antes y después de la intervención los estudiantes manifestaron que lo que no</p>	<p>Después de la intervención disminuyeron notablemente las percepciones negativas del material del centro.</p>	<p>No surgieron variaciones en las percepciones negativas del material (9%).</p> <p>Después de la intervención se eliminó</p>

Aspecto	Coincidencias	Diferencias en España	Diferencias en México
	<p>les gustaba del centro era que los agredieran o los obligaran.</p> <p>Posterior al programa se incrementaron notablemente los indicadores: no me gusta que me agredan o me excluyan y todo me gusta del centro.</p> <p>Disminuyó notablemente: el aspecto obligar.</p>	<p>Los estudiantes siempre contestaron las respuestas por lo que no se utilizó el aspecto: no saber qué contestar.</p>	<p>el no saber qué contestar.</p>
6. Conductas que los iguales aceptan de sus iguales.	<p>A la mayoría del alumnado le gustan los comportamientos relacionados con la amistad, éste aspecto se incrementó después de la intervención.</p>	<p>Antes de la intervención el 4% de los estudiantes manifestaron que les gustaban las actitudes relacionadas con el esfuerzo de sus iguales y después de la intervención todo el grupo manifestó que les gustaban las conductas relacionadas con la amistad.</p>	<p>Se mantuvieron sin (3%) variación las conductas relacionadas con el respeto. Después del programa disminuyeron las actitudes: niños juegan feo, no sé qué contestar y me gustan las agresiones, está última llegó a eliminarse.</p> <p>Posterior al programa de intervención se incrementaron los factores: niñas juegan feo y actitudes de esfuerzo.</p>
7. Comportamientos que los infantes rechazan de sus	<p>El alumnado, antes y después de la</p>	<p>Después de la intervención los estudiantes</p>	<p>Después del programa se incrementó el factor excluir y surgieron</p>

Aspecto	Coincidencias	Diferencias en España	Diferencias en México
iguales.	intervención, manifestó que principalmente rechaza los comportamientos agresivos.	incrementaron su rechazo a las actitudes agresivas y a la manipulación. Posterior al programa disminuyó el aspecto exclusión y se eliminaron las respuestas: mentir y nadie me molesta.	algunos nuevos aspectos de rechazo: falta de higiene y me agreden estudiantes de otra clase. Disminuyeron levemente las conductas relacionadas con la agresividad, niñas pegan y no sé qué contestar. Se eliminaron las actitudes de rechazo: aburridos y desobedientes.
8.Reacción ante una situación de conflicto simulada.	Antes de la intervención una gran parte del alumnado, pero no precisamente la mayoría, recurría a un adulto para solucionar sus conflictos. Posterior al programa disminuyeron los aspectos relacionados con la imposición por la fuerza.	Antes de la intervención la mayor parte del grupo (44%) recurría a la petición directa para detener la agresión y posterior al programa se incrementó (32%) notablemente hasta alcanzar un 76% de la clase. Surgió una estrategia sofisticada de ofrecer ventaja al otro. Posterior a la intervención disminuyó levemente el factor no saber qué hacer. Y se eliminó la actuación de indefensión o huida.	La mayoría del grupo recurría a la imposición por la fuerza como solución de conflictos. Después de la intervención se incrementó notablemente el aspecto recurrir a un adulto, alcanzando un 53%. Surgió una resolución por medio del juego. Disminuyeron notablemente los factores relacionados con la imposición por la fuerza, la petición directa e indefensión. Se eliminó el no saber qué hacer. Y permanecieron sin variación las contestaciones

Aspecto	Coincidencias	Diferencias en España	Diferencias en México
			relacionadas con ofrecer ventaja al otro.
9.Representación de los estudiantes víctimas de las causas de violencia.	<p>Antes de la intervención las principales contestaciones de los estudiantes víctimas acerca de las causas de la violencia eran son agresivos y nadie me molesta.</p> <p>Posterior al programa se incrementó la explicación son estudiantes agresivos que están cerca de mí.</p>	<p>Posterior al programa se incrementaron los aspectos: no saber qué contestar y la cercanía de los infantes agresores.</p> <p>Disminuyeron los factores: son agresivos y nadie me molesta.</p>	<p>La mayor parte del grupo, antes y después de la intervención, manifestó que son infantes agresivos, éste aspecto se mantuvo sin variación (33%).</p> <p>Posterior a la intervención se incrementaron los aspectos: no sé qué contestar, nadie me molesta, me excluyen y es un incidente.</p> <p>Disminuyó el factor: están cerca de mí. Y se eliminaron las contestaciones referentes a las conductas de protagonismo y desobediencia.</p>
10.Estrategias de resolución de los estudiantes víctimas.	<p>Antes de la intervención la principal estrategia de solución era recurrir a un adulto.</p>	<p>Posterior a la intervención la principal estrategia de resolución fue solucionar solos los conflictos, alcanzando 42%. Después de la intervención disminuyó notablemente (-28%) el recurrir a un adulto. Se eliminaron las contestaciones: cambio de actividad o lugar y nadie me molesta. Y</p>	<p>Posterior al programa la mayoría del alumnado (60%) recurrió a un adulto en la resolución de conflictos.</p> <p>Disminuyeron los aspectos de agresión e indefensión. Se eliminaron las contestaciones: ofrecer ventaja y las soluciones por medio del juego.</p>

Aspecto	Coincidencias	Diferencias en España	Diferencias en México
		posterior a la intervención algunos estudiantes expusieron estrategias relacionadas con la mediación escolar.	Surgieron pocas contestaciones (9%) relacionadas con el cambio de actividad o huida.
11.Estrategias de resolución del alumnado espectador de situaciones violentas.	Antes de la intervención la mayoría del alumnado recurría a un adulto.	Posterior a la intervención la mayoría del grupo (68%) detenía la agresión por medio de la petición directa. Se incrementó levemente la indefensión. Surgieron algunas (4%) soluciones sofisticadas. Y disminuyó (-60%) considerablemente el recurrir a un adulto.	Posterior al programa la mayoría de la clase (69%) recurría a un adulto. Se incrementaron levemente los aspectos: cambio de actividad y petición directa. Surgieron (3%) soluciones relacionadas con el juego. Disminuyó (-16%) la indefensión. Y permanecieron sin variación (6%) las soluciones agresivas.
12.Causas de las situaciones de agresión.	La mayoría de los infantes, antes y después de la intervención, mencionaron que nadie los molesta.	Posterior al programa se incrementó el aspecto agredo para defenderme. Se eliminó la contestación he agredido. Y surgieron dos nuevas contestaciones: no sé (4%) y exclusión (4%).	Posterior al programa disminuyó levemente la contestación he agredido. Se eliminó la respuesta de me da protagonismo. Y posterior al programa se incrementó levemente la exclusión.
13.Actitud y representación hacia el aprendizaje cooperativo.	La mayoría eligió la forma de trabajo en equipo y se incrementó después del	Antes de la intervención pocos estudiantes (16%) eligieron el trabajo individual, debido a los aspectos: agresiones, autoestima	Posterior al programa se incrementó levemente el trabajo en equipo. Disminuyó levemente el trabajo individual. Después del

Aspecto	Coincidencias	Diferencias en España	Diferencias en México
	<p>programa. Los estudiantes eligieron esta forma de trabajo por aspectos relacionados con la amistad.</p>	<p>y distracciones.</p> <p>Después del programa todo el grupo prefirió el trabajo en equipo.</p> <p>Posterior al programa en el trabajo en equipo se incrementaron los indicadores: amistad y ayuda. Disminuyó el aspecto autoestima. Y se eliminó la contestación: influencia de la profesora.</p>	<p>programa se incrementó la decisión de trabajo en equipo por razones de amistad, alcanzando un 59%. Se eliminaron los aspectos: respeto, autoestima e influencia de la familia. Y se mantuvo sin variación el factor ayuda (3%). Posterior al programa, en la opción trabajo individual, aumentó el factor agresión hasta alcanzar 27%. Disminuyó la influencia de la familia. Se eliminó la opción: falta de respeto. Y se mantuvo sin variación me da autoestima (6%).</p>
14. Representación del papel del profesorado.	<p>Antes y después de la intervención la mayoría del alumnado opinaba que el profesorado estaba para enseñarles. Después del programa dijeron que para la disciplina. Disminuyó levemente el factor de no</p>	<p>Posterior a la intervención se incrementaron los aspectos: enseñanza, disciplina y no saber qué contestar. Después de la intervención se mantuvieron sin variación los factores: ayudar y cuidar.</p> <p>Posterior a la propuesta surgieron contestaciones relacionadas con la solución de conflictos.</p>	<p>Posterior al programa se incrementó el factor: enseñanza. Después de la intervención disminuyeron levemente los aspectos: ayudar y no saber qué contestar. Se eliminó la contestación: limpieza y orden en el salón. Y se mantuvo sin variación (37%) el factor: disciplina.</p>

Aspecto	Coincidencias	Diferencias en España	Diferencias en México
	saber qué contestar.		
15.Representación de la actuación del profesorado ante situaciones conflictivas.	Antes de la intervención la principal estrategia de disciplina era castigarlos.	Posterior a la intervención se incrementó notablemente, logrando el mayor porcentaje (40%), eran las actuaciones relacionadas con la solución de conflictos y la mediación. Aumentó levemente el pedir disculpas. Disminuyeron las actuaciones: castigarlos o pensar en la escalera. Y se eliminó la actuación de la profesora de decir hay que aprender las normas.	Después del programa se incrementó notablemente la actuación del castigo, logrando el mayor porcentaje (69%). Aumentó levemente el factor no saber qué contestar. Disminuyeron los aspectos: silla del pensamiento y decirles que no peleen. Se eliminó la actuación: sacarlos del salón. Y se mantuvieron sin variación los factores: gritar (6%) y no dar premio (3%).
16.Evaluación de las relaciones entre compañeros y compañeras.		<p>Antes de la intervención. Los estudiantes en situación de riesgo eran:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Agresor:</i> Iñaki. - <i>Aislamiento:</i> Julián - <i>Rechazo:</i> Diego. <p>Posterior al programa. El alumnado en</p>	<p>Previo al programa. El alumnado en situación de riesgo era:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Agresora:</i> Yolanda. - <i>Aislamiento:</i> Josefina. <p>Después del programa. Los infantes en situación de riesgo son:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Agresora:</i> Yolanda

Aspecto	Coincidencias	Diferencias en España	Diferencias en México
		situación de riesgo es: - <i>Agresor:</i> Iñaki. - <i>Aislamiento:</i> Julián	- <i>Aislamiento:</i> Alicia.
17.Sociometría.		Antes de la intervención los estudiantes en situación de riesgo de exclusión por caer mal eran: Iñaki y Diego. Posterior al programa el alumnado en situación de riesgo de exclusión por caer mal es: Iñaki, Diego, Francisca, Manolo, Mateo y Alfredo.	No se realizó esta prueba.

F. Conclusiones sobre las entrevistas al alumnado mexicano y español.

En las entrevistas las niñas se mostraron más expresivas y con más facilidad para contestar que los niños. Los estudiantes más inteligentes y populares dieron respuestas más detalladas, completas y mencionaron mejores soluciones de conflictos. Los infantes más tímidos dieron contestaciones más escuetas o no sabían qué contestar, y propusieron soluciones de conflictos relacionadas con la indefensión o la huida. Se observa que la mayoría del alumnado con buena autoestima y éxito académico proviene de familias integradas y participativas en las actividades del centro. Y el alumnado con baja autoestima o agresor proviene de familias desintegradas, con problemas familiares o con falta de coordinación y apoyo en las actividades del colegio.

El programa logró incrementar las precepciones positivas de los estudiantes respecto al centro, ya que posterior a la intervención todos los estudiantes manifestaron que les gustaba el centro, especialmente por las actividades del centro y la relación con los iguales. Después del programa el factor que más se incrementó fue el de las relaciones positivas con los compañeros y las compañeras.

En las entrevistas el alumnado mencionó algunos aspectos que les desagradan del centro: agresiones, manipulación y exclusión por parte de sus iguales. El programa logró incrementar las percepciones positivas de los estudiantes, ya que una gran parte de los alumnos y las alumnas contestaron que todo les gustaba del centro. Disminuyeron las atribuciones negativas del material didáctico. Y se eliminó el no saber qué contestar. En los estudiantes mexicanos se observó la influencia de la cultura machista y el programa logró que los niños disminuyeran su agresividad relacionada con esa cultura. Sin embargo, algunas niñas con tendencias agresivas, se aprovechaban de las ventajas que tenían, debido a la influencia de la cultura machista y agredían a los niños sabiendo que éstos no les devolverían la agresión por ser niñas, ya que sus familias les inculcan: “A las mujeres no se les pega” y lo más adecuado es: “A nadie se le pega”.

A las niñas y a los niños les gustan algunas actitudes de sus iguales relacionadas con la amistad: jugar, compartir, felicidad, diversión, bondad, ayuda y cariño. Los estudiantes rechazan algunas conductas negativas de sus compañeros y compañeras: pegar, manipular, jugar a peleas, burlarse de los demás, excluir, tratar mal, hacer tonterías, maldad, molestar o chingar, subirse encima de los demás, empujar, gritar, hacer cosas malas, desordenar o tirar el material, el egoísmo, arañar, la envidia, estirar la ropa, mentir, hacer guarrerías o cosas desagradables, etc. También a los infantes no les gusta jugar con niños y niñas que juegan a cosas aburridas. Se observa que mediante el programa los estudiantes son más conscientes de las cosas que les agradan y desagradan. Por lo que han aprendido a discernir lo bueno de lo malo y aprueban las conductas positivas y desaprueban las negativas.

Antes de la intervención la mayoría del alumnado recurría a un adulto para solucionar sus conflictos y los estudiantes mexicanos también recurrían a la agresión. Posterior al programa la mayoría del alumnado español solucionaban solos sus conflictos por medio de la petición directa, después recurría a la mediación escolar y sino a la profesora. En cambio en los infantes mexicanos se incrementó la solución de problemas por medio de un adulto. Esta variación de resultados se debe a que el programa aplicado en México se basaba en los valores y la prevención de la violencia, por lo que solamente se analizaban los conflictos de los cuentos. En España se tomaron en cuenta los resultados de México y se identificó la necesidad de enseñar la solución de conflictos a los estudiantes. Por lo que se modificó el programa y se incluyeron contenidos de solución de conflictos y mediación escolar. En todas las sesiones se incluían situaciones simuladas o reales de solución de conflictos, lo que ayudo a los estudiantes españoles a desarrollar sus competencias en solución de problemas. También influyó la edad de los estudiantes, ya que los estudiantes de España eran mayores que los de México. Por lo que se les podían aplicar actividades de más dificultad y reflexión.

Los estudiantes víctimas de agresiones mencionan que son agredidos, ya que están cerca de estudiantes agresivos. Generalmente estos estudiantes tienen baja autoestima y dificultades en la interacción con los demás, ya que están aislados o tienen pocos amigos. Por lo que ante una situación conflictiva se sienten indefensos, huyen o recurren a un adulto para solucionar sus problemas. Después del programa de intervención disminuyó considerablemente la indefensión. La mayoría de los estudiantes españoles víctimas de agresiones incrementaron notablemente la solución de los conflictos por sí mismos. Los infantes mexicanos víctimas de agresiones solucionaban sus problemas con la intervención del profesorado debido a la influencia de las familias y a los contenidos del programa.

Una situación similar sucede en los espectadores de violencia, ya que antes del programa la mayoría del alumnado recurría a un adulto para solucionar sus problemas. Posterior a la intervención la mayoría de los

estudiantes españoles solucionaban sus conflictos por medio de la petición directa utilizando el diálogo, y los infantes mexicanos continuaron resolviendo sus conflictos mediante la intervención de un adulto.

La mayoría del alumnado mencionaba que no había agredido a sus compañeros y compañeras. Esta situación sucede frecuentemente, ya que el alumnado agresor suele ocultar las situaciones violentas o se justifica culpando a los demás de la provocación. Posterior al programa algunos infantes agresores decían que agredían para defenderse de los estudiantes que los molestaban o los excluían. El alumnado mexicano, en sus contestaciones acerca de las causas de la violencia, eliminó sus actitudes relacionadas con la agresión como medio de protagonismo, ya que algunos niños con influencias machistas decían que les gustaba pegar y ser más fuertes que los demás.

La mayoría del alumnado prefiere el trabajo en equipo, debido a actitudes relacionadas con la amistad, ya que se sienten acompañados por sus amigos o amigas lo que les da seguridad, les incrementa la autoestima, les da felicidad y pueden pedirles ayuda cuando tienen dificultades. Existieron pocos escolares que preferían el trabajo individual, debido a que sus iguales los distraían, los molestaban, los agredían o les daba autoestima esta forma de trabajo. Posterior a las sesiones del programa todos los estudiantes españoles prefirieron el trabajo en equipo y la mayoría del alumnado mexicano incrementó sus preferencias por esta forma de trabajo.

La mayoría de los estudiantes, antes y después de la intervención, mencionaron que la profesora estaba para enseñarles. Otra gran parte del alumnado expresó que la docente estaba para actividades relacionadas con la disciplina. En la segunda entrevista los infantes españoles incrementaron las respuestas de la función de la maestra relacionadas con la enseñanza. Y surgieron contestaciones relacionadas con la solución de conflictos y la mediación escolar. Los estudiantes mexicanos aumentaron sus explicaciones relacionadas con la enseñanza. Y disminuyeron las opiniones relacionadas con la disciplina.

Antes del programa los niños y las niñas mencionaban que la actuación del profesorado ante situaciones conflictivas era el castigo o la reprimenda. Posterior a la intervención la mayoría del alumnado español mencionó que el profesorado estaba para resolver y mediar los conflictos. Los estudiantes mexicanos incrementaron sus respuestas de la actuación de la docente por medio del castigo. Y disminuyó la medida de la silla de reflexión. Unas de las posibles explicaciones del incremento de las contestaciones de los infantes mexicanos acerca del castigo puede deberse a que la profesora mexicana estaba saturada de actividades y recurría al castigo para detener inmediatamente los conflictos, ya que a través de esta actuación tenía más tiempo para sus actividades. Con el transcurso del tiempo esta actuación puede ser perjudicial para los estudiantes, ya que no se les está dotando de estrategias de solución de conflictos, se están acostumbrando a la necesidad de la intervención de un adulto para solucionar los problemas y no perciben que ellos mismos pueden solucionar sus problemas sin violencia. Por tanto, es necesario que a los niños y las niñas se les enseñen más técnicas de autocontrol, de habilidades sociales y de solución de conflictos sin violencia. Y se les dé la oportunidad de solucionar sus conflictos con la supervisión de la docente.

La evaluación de los iguales y la sociometría permitieron identificar al alumnado en situación y posible situación de riesgo. Se observó que el alumnado considerado como el más agresor o el que peor cae, tiene problemas relevantes que están siendo tratados por especialistas. En el centro español posterior al programa se incrementó el número de estudiantes rechazados, una de las posibles causas puede ser que se utilizaron dos pruebas y el alumnado era más consciente de las acciones buenas y malas, por lo que identificaba y rechazaba cualquier conducta agresiva. Por lo que los infantes incrementaron sus votaciones negativas, debido a que identifican que sus iguales los molestaban, pero disminuyeron considerablemente las contestaciones de los estudiantes relacionadas con las agresiones físicas. En la primera y segunda entrevista no existieron variaciones en el alumno considerado víctima de aislamiento, debido a que su familia está pasando por un problema familiar de divorcio, lo que puede

estar afectando directamente a las emociones y a la autoestima del niño. Por lo que tiene limitaciones para relacionarse con los demás. En el centro mexicano se logró que varios especialistas trataran a la niña considerada como agresiva. El niño más agresivo del centro español ya estaba siendo tratado por un especialista por su problema de déficit de atención, pero disminuyó considerablemente su agresividad. Sin embargo, se recomienda que un especialista o la profesora apliquen estrategias individuales que favorezcan el desarrollo de las habilidades sociales de este niño. En el centro mexicano y español se mencionaron a los estudiantes en situación de riesgo o en posible situación de riesgo para que se continúe con las observaciones y las sugerencias, con la finalidad de que los estudiantes enfrenten sus problemas.

5.2. Actividades durante el desarrollo de la intervención.

5.2.1. Entrevistas informales.

A. Entrevistas a las familias mexicanas.

En encuentros casuales algunos padres y madres de familia transmitieron a la investigadora información relevante sobre sus hijos o hijas, lo que ésta aprovechó para profundizar en detalles importantes. En la tabla 26 se presentan las aportaciones más importantes de éstas entrevistas.

Tabla 26. Entrevistas a las familias mexicanas.

- Madre de Sonia

La madre de Sonia, después de la explicación de la investigación, comentó que estaba muy contenta de que se hiciera este estudio, porque su hija había tenido problemas y en ocasiones no quería ir al kínder porque la agredían.

- *Madre de Alondra*

La madre de Alondra mencionó que su hija últimamente estaba tartamudeando mucho desde que se le cerró la puerta del cuarto en el que estaba jugando con su prima, ya que esa puerta se cerró y no la podían abrir. La niña se puso muy desesperada, lloró y pensaba que esa situación le había ocasionado un pánico y que el tartamudeo pudiera ser una secuela. También la señora dijo que cuando la quería bañar y cerraba la puerta la niña comenzaba a llorar pidiéndole que abriera la puerta. Conforme pasó el tiempo lo fue superando, pero sin ponerle la cerradura. También la madre expresó que en el kínder la niña no tenía miedo que estuviera la puerta cerrada, porque estaban todos los niños y la maestra. Finalmente la señora comentó que la niña no quería comer pan de muerto, porque su hermana le dijo que lo hacían con los huesos de los muertos.

- *Madre de Yolanda (21/1/2009).*

La señora celebró el cumpleaños a la niña en el aula y comentó que su hija era muy hiperactiva, por lo que la tenía en clases para infantes con dificultades de atención, la llevaba a clases extra escolares, acudía los sábados a un psicólogo y en el Jardín de Niños la trataba la maestra de apoyo.

- *Madre de Roberto (3/2/2009).*

Referente al dibujo del payaso que hizo el alumno la madre mencionó que el niño no había visto películas de miedo o de payasos, pero que en ocasiones veía que el niño estaba dormido y se estremecía como si tuviera pesadillas. La señora mencionó que a ella también le daban miedo los payasos.

- *Madre de Anahí (3/2/2009).*

Al contarle a la señora que la niña estaba triste y al preguntarle si había fallecido la abuela de la niña, la señora comenzó a llorar y respondió que su mamá había fallecido en octubre, que la niña se había enterado porque había ido al entierro; pero creía que la niña se había acordado

porque el 1 de febrero fue la misa que le hicieron a su abuela y el 2 de febrero fueron a la tumba de la abuela con otros familiares.

- *Madre de Josefina (3/2/2009).*

Se le mostró a la señora el dibujo de la niña jugando a la tortilla, se le explicó que los estudiantes dibujaron situaciones que no les gustan, y su hija dibujó a sus primos obligándola a jugar tortilla, es un juego en el que le avientan la cabeza hacia abajo, ella comentó que no estaba enterada. Le habló a la niña y ella le dijo el nombre de sus primos, uno estaba en 3º de kínder y los otros dos en 1º de primaria. Se le recomendó que cuando la niña le dijera algo ella no la regañara, que primero la escuchara porque sino la niña no iba a confiar en ella y si tuviera un problema no se lo diría. Ella reflexionó en la situación por la que pasó su hija en el baño y no le dijo por miedo a que la regañara. Se le preguntó a la señora sobre la marca que traía la niña en la boca y ella contestó que fueron a una tienda (Wal-Mart) y que una azafata le dio a la niña un vaso de muestra con palomitas, ella no estaba segura, pero se imagina que la niña lo traía todo el rato en la boca y por eso se la había quedado la marca.

- *Madre de Juana (20/2/2009).*

En el cierre del proyecto la mamá de Juana comentó que le habían ayudado mucho las pláticas de prevención de la violencia, no sólo con la niña del kínder sino con todos sus hijos, en especial las técnicas de modelamiento de conducta. También dijo que había visto un gran avance en su hija.

- *Madre de Denisse (20/2/2009).*

En la presentación de los resultados la mamá de Denisse comentó que había visto a su hija con más seguridad.

- *Madre de Irma (20/2/2009).*

La mamá de Irma mencionó que se había dado cuenta de la importancia de evitar adivinar los dibujos de los niños y las niñas, ya que ella se había sentido mal, porque el dibujo que vio en el video, cuando la

niña lo llevó a su casa, ella lo despreció porque la niña había hecho el cuerpo triangular. Cuando la señora vio la explicación de la niña en el video lloró porque la niña dijo que tenía miedo a que se la robarán.

- *Madre de Leonardo (20/2/2009).*

Al aplicar las técnicas de conducta la mamá de Leonardo observó avances en sus hijos, especialmente con el que tiene en la primaria.

- *Padre de Emilio (20/2/2009).*

El papá de Emilio expresó que había visto más valores en su hijo.

- *Padre de Wilfredo (20/2/2007).*

El papá de Wilfredo dijo que había visto muchos avances en su hijo y que a él también le habían ayudado las pláticas de prevención de la violencia para la educación de su hijo.

Algunas familias expresaron estar de acuerdo con la aplicación del programa y consideraban que era muy necesario, debido a que algunos infantes tenían problemas de agresiones escolares, miedos y secuelas de traumas.

Se observa que las familias generalmente son las causantes de crear miedos en los infantes, ya que los asustan y les transmiten sus miedos. También las familias les transmiten a los estudiantes sus estados de ánimo aunque ellos no los externalicen directamente, como es el caso de la tristeza por la muerte de un ser querido. Los estudiantes aprenden a ocultar sus problemas, debido a la reacción negativa o falta de apoyo de sus progenitores.

Antes de la intervención la madre de la alumna más agresiva se presentó a la investigadora, reconoció que su hija tenía problemas de hiperactividad y de déficit de atención, por lo que la estaba tratando un especialista, la maestra de apoyo del centro infantil y estaba en actividades extraescolares como queriendo mostrar que asumía que su hija tenía un problema y que hacía lo posible para que su hija lo superara.

En lo que respecta a la conferencia “la familia en prevención de la violencia”, algunas familias mencionaron que los temas abordados, especialmente las técnicas de disciplina y modelamiento de la conducta, les habían ayudado mucho para brindar una mejor educación a todos sus hijos e hijas, independientemente del nivel educativo.

En la reunión de clausura las familias expresaron que el programa había ayudado a los estudiantes a mejorar algunos aspectos como la autoestima, los valores, la interacción con los sus iguales y la solución de conflictos sin violencia. Algunos progenitores se concienciaron en la importancia de valorar los trabajos de los estudiantes y evitar adivinar los dibujos de los infantes, ya que pueden tener una interpretación equivocada, lo que impedirá conocer la explicación real.

B. Entrevistas a las familias españolas.

Los encuentros con las familias del alumnado fueron muy limitados, por lo que solamente se exponen los comentarios que algunos padres y madres de familia hicieron después del segundo grupo de discusión. En la tabla 27 se exponen las principales conversaciones con las familias.

Tabla 27. Comentarios de las familias respecto al programa de intervención.

<p>- <i>Padre de Yolanda</i></p> <p>“Una persona que es feliz todos los problemas los ve con esa óptima. Intentas arreglarlos”.</p> <p>- <i>Padre de Liliana</i></p> <p>“Sí, creo que se debería hacer más esto en todas las clases”.</p> <p>“Claro, ya no es sólo enseñar a no me pegues y no me hagas, sino enseñar a no le pegues y no le hagas”.</p> <p><i>Madre de Camila</i></p> <p>“Tengo un niño en segundo de siete años y también Gabriela les ha dado pautas a los niños para defenderse”.</p>

“Porque Dante sí que me lo ha dicho. Porque Dante es como Ricardo y me dice: ‘Sí mamá, nos suelen decir a algunos como yo que nos tenemos que defender de las cosas’ Le digo: sí cariño”.

“Claro, por eso te preguntaba, porque Gabriela si les ha puesto pautas para poder defenderse. A los que son más así”.

“Le iba a decir a Inés: pincha a Tessie (investigadora), llévatela a clase”.

Polémica por la otorgación del premio Nobel de la Paz

Padre de Yolanda

“Empezamos porque hoy he puesto el telediario, ayer no lo vi. Nada más levantarme. Y hablamos de la violencia. Y el propio Nobel premio de la Paz justifica la guerra en Afganistán, ya empezamos por eso que dijeron: el premio Nobel de la Paz debería ser lo más..., pues si ya desde ahí te lo justifican”.

Madre de Casandra

“Ya que lo tiene que haga méritos, por lo menos que se lo gane ahora”.

Las familias valoran más los aspectos emocionales y sociales que los cognitivos. Los padres y las madres de familia valoran que el programa enseñe a los infantes a solucionar sus conflictos y los problemas de los demás sin violencia, y a que rechacen todo tipo de agresiones. Una madre es testigo de la trascendencia del programa en primaria, pues tiene un hijo en ese nivel que ha tenido problemas de acoso escolar y la profesora de valores le ha dado estrategias que le han ayudado a enfrentar su problema como víctima de agresiones. Las familias piensan que es necesario que este tipo de programas se amplíen a todas las clases y a más centros educativos. Las familias se cuestionan el premio de la paz otorgado al presidente de Estados Unidos, ya que justifica la guerra por la paz, debido a que piensan que es injustificable la violencia y que si se justifica la violencia desde escalas muy grandes es más fácil que la sociedad justifique las agresiones a pequeñas escalas. Las familias consideran que el presidente de los Estados

Unidos debe hacer méritos para merecer el premio y para fomentar actitudes pacíficas en las personas.

C. Entrevistas al alumnado mexicano.

Algunos estudiantes se acercaron a la responsable del estudio para comentarle información acerca de ellos, principalmente experiencias agradables o desagradables que habían vivido. La investigadora se benefició de estos momentos, cuestionando a los estudiantes sobre aspectos que consideró relevantes. En las entrevistas algunos estudiantes transmitieron expresiones machistas. En la tabla 28 se observa la influencia de las familias y del contexto en la adquisición de la cultura machista de los infantes y como algunas alumnas se benefician de esta práctica.

Tabla 28. Comentarios machistas de los estudiantes.

<p>- Adrian</p> <p>“Me gusta jugar con los niños que pelean más. Me gusta pelear y no sé por qué. No me gusta jugar con niñas porque hacen muchas cosas buenas. Las niñas me caen mal porque me pegan”.</p> <p>- Benito</p> <p>“Me gusta jugar con los niños porque no me hacen nada. No me gusta jugar con Yolanda porque pega”.</p> <p>- Cristóbal</p> <p>“No me gusta jugar con las niñas porque pegan”.</p> <p>- Emilio</p> <p>“Me gusta jugar con Diana porque está chiquita. No me gusta jugar con las niñas porque pegan”.</p> <p>- Jean Carlos</p> <p>“Me gusta jugar con los niños que están grandes”.</p>

- José

“Me gusta jugar con niños que juegan muy feo. No me gusta jugar con las niñas porque me regaña mi papá. Me gusta trabajar con niños porque mis amigos se pelean y les pegan a los niños que pegan”.

- *Leonardo*

“No me gusta jugar con las niñas”.

- *Julio*

“Algunas niñas me jalan las orejas. Los niños son más inteligentes que las niñas, las niñas son más flacas y bien arrugadas”.

- *Roberto*

“Las niñas nada más quieren jugar con las niñas, solo mi hermana juega conmigo”.

- *Wilfredo*

“No me gusta jugar con los niños malos, ni con las niñas porque no se bañaron”.

- *Yadira*

“Me gusta trabajar con niños porque un niño me dijo que era bonita. Y con niñas porque juegan a las mamás”.

- *Antonia*

“No me gusta jugar con los niños porque algunos no quieren jugar conmigo”.

- *Diana*

“No me gusta jugar con los niños porque me molestan”.

- *Francisca*

“Me gusta jugar con niñas porque me hacen feliz”.

- *Denisse*

“No me gusta jugar con los niños porque me pegan y me tumban cuando juego con ellos a atrapar. Los niños pelean y siempre molestan a las niñas.

Yo me siento bien con las niñas”.

- *Josefina*

“Me gusta jugar con las niñas, porque mi mamá no me deja jugar con niños porque ellos pegan”.

- *Jazmín*

“Me gusta trabajar con niñas porque mi papá no me deja jugar con niños”.

Algunos alumnos y alumnas manifestaron ideas machistas en algunas entrevistas, uno de ellos se refería a las niñas como flacas, viejas y arrugadas. Otro decía que los niños eran más inteligentes que las niñas. Algunos niños mencionaron que sus papás no querían que jugaran con las niñas. Y algunas niñas expresaron que sus papás o sus mamás no querían que jugaran con los niños. La cultura machista es una práctica aprendida que incrementa la violencia de género, comienza a edades tempranas, se incrementa con el tiempo y generalmente las mujeres son las principales víctimas. Sin embargo, existen algunas mujeres de temperamento agresivo que se aprovechan de estas prácticas para agredir a hombres o mujeres y que sus acciones queden impunes.

En los baños del centro se vieron involucradas tres niñas en una situación de agresión sexual, una fue la agresora, otra la espectadora y otra la víctima. En la tabla 29 se muestra el contenido principal de las entrevistas con las niñas involucradas en esa situación.

Tabla 29. Entrevistas relevantes de agresiones sexuales.

- *Jazmín*

Una de las entrevistas relevantes fue la de Jazmín, en la que comentó que Yolanda la había besado en la boca, por lo que se sintió mal y le dijo a Yolanda que no hiciera eso. La niña comentó que en otra ocasión fue al baño con Yolanda, ésta le preguntó si podía entrar con ella al baño y

ella le contestó que no, pero de todas maneras se metió al baño. Yolanda le bajó el short, no la tocó, ni le pegó, ni le hizo nada, pero la niña manifestó que no le gustaron esas situaciones y se mostraba incomoda al hablarlo. La maestra de 2ºC se enteró del beso pero desconocía que le habían quitado parte de su ropa.

20/1/2009. Al preguntarle a Jazmín sobre el incidente del baño, la niña respondió que Yolanda le había quitado la ropa, le pegó en el pecho, le dijo que iban a jugar a los novios y después la besó en la boca y en sus partes íntimas. También expresó que no era la primera vez que lo hacía, pero que no le había dicho a la maestra ni a su mamá porque su madre no la dejaba juntarse con Yolanda y la iba a regañar.

6/2/2009. En el recreo Jazmín mencionó que Denisse no quería jugar con ella. Al cuestionar a Denisse respondió que no quería jugar con la niña porque le dijo: "Niña estúpida". Además Jazmín no quería que ella jugara con las niñas de otros salones. También Victoria le dijo a Denisse que si no se juntaba con ella le iba a dar una cachetada en la noche.

- *Yolanda*

En la entrevista Yolanda expresó que en otra escuela a la que va a actividades extraescolares existe una niña llamada Kenia (de 5º B) es más grande que ella. En una ocasión esta niña le dio un beso en la boca y en otra ocasión le quitó la ropa y le pegó.

20/1/2009. Acerca del incidente en el baño Yolanda comentó que Jazmín le había quitado la ropa y la había besado en la boca y en el pecho.

6/2/2009. En el recreo Yolanda comentó que Alondra y Sonia no querían jugar con ella. Al cuestionar a Sonia respondió que no quería jugar con ella porque les pegaba, después les dijo Yolanda que no les iba a pegar y aceptaron que jugara con ellas. Yolanda mencionó que quería tener un bebé y muchos hijos. Ella explicó que los niños se metían en el estómago a través de un ascensor y empezaban a crecer. Después dijo que había soñado que su bebé golpeaba a su hermana porque pensaba que era mala y ella le decía que no, porque su hermana María era buena. También comentó que

Jazmín la había enseñado a jugar a los novios y le decía que la besara. La niña mencionó que a Jazmín la había enseñado Emilio a jugar a los novios. Yolanda mencionó que cuando estaba en el baño con Jazmín, estaba besando la pared diciendo que era su novio invisible y que ella pensó que era su hijo invisible que le quería pegar a Jazmín porque era mala. La estudiante expresó que quería a su mamá, a su hermana y a su papá a veces, porque él le pegaba en el pompis y la asustaba, le decía que la iba a llevar al kínder por la noche para que se le aparecieran fantasmas. En la actividad del cuento la alumna mencionó que ella le tenía miedo a la llorona, ya que la había escuchado decir que quería comerse y matar a los niños.

9/2/2009. Yolanda estuvo muy agresiva. Después del recreo en la clase de música se quedó sentada en el piso, cuando se le decía que se fuera a sentar en su silla, no hacía caso, al preguntarle si se sentía mal o le pasaba algo contestó que sí, respondió que los niños estaban aventando los colores y que su papá le pegaba con una vara en el pecho y le sacaba sangre. Después dijo que su padre se murió y volvió a vivir. También dijo que su papá le recomendó que no le hiciera caso a la mugre maestra Tessie (investigadora) y que su papá no quería que se juntara con las niñas, pero su mamá le decía que se portara bien en el kínder. La niña fue al baño y se tardó mucho, llegó con el cabello despeinado y con el labio partido, le estaba saliendo sangre. Al cuestionarle por qué traía sangre en la boca, la niña dijo que no era cierto. Después que vio la sangre mencionó que se había caído y que una rama le había picado el labio.

- *Josefina*

Josefina se identificó como una niña sola y triste, porque su mamá la dejaba sola para vender productos y ella tenía miedo de que le saliera un muerto. En una ocasión la niña mencionó que se había caído del segundo piso de su casa porque su mamá estaba lavando y tendiendo la ropa en el techo. Algunos días después la niña traía un golpe en el ojo, debido a que se pegó con un pico, ella estaba en su casa con su tía porque sus papás se habían ido a comprar pollo rostizado (al Pollo Loco).

20/1/2009. Respecto al incidente en el baño la niña mencionó que había estado con Jazmín y Yolanda, que Yolanda le había pegado a Jazmín por eso Jazmín estaba llorando. También dijo que Yolanda le quitó la ropa a Jazmín y la besó. Y también le quería quitar la ropa a ella pero ella no se dejó.

30/1/2009. Josefina traía una marca morada alrededor de la boca, la niña explicó que se lo hizo con un bote con palomitas y que su hermana le había enseñado a hacer eso.

A edades tempranas (cuatro y cinco años) los niños y las niñas no suelen tener malicia ni morbosidad en sus actos, las acciones sexuales que los infantes realizan suelen ser para conocer su cuerpo y explorar el de los demás. Sin embargo, la agresora mencionó haber vivido esta situación por una niña de mayor edad y la reprodujo. Lo relevante en este caso es que la niña sabe que es una conducta inadecuada, porque se escondió para hacerlo, llegó a amenazar y a pegar a su víctima para obligarla a ceder a sus acciones. La espectadora no hizo nada al respecto para defender a la víctima y ocultaba lo que había pasado por temor a la agresora. A su vez, la víctima estaba reproduciendo algunas de las acciones recibidas (besos en la boca) con sus compañeras, quizá porque pensó que era un comportamiento adecuado, debido a que lo hizo enfrente de la maestra y de la investigadora sin esconderse. La agresora cae en contradicciones en los orígenes y la justificación de su conducta. Es importante que las familias y el profesorado estén atentos a este tipo de situaciones y observen cambios radicales en los comportamientos de los estudiantes, ya que pueden ser señales de problemas en los infantes.

A edades de tres a cinco años no se pueda hablar de acoso escolar, debido a que los niños y las niñas no tienen una conciencia completamente formada. Sin embargo, se puede hablar de conductas agresivas que si no se tratan a tiempo, en edades posteriores suelen incrementarse y pueden llegar al acoso. En la tabla 30 se exponen algunas partes de las entrevistas relacionadas con las agresiones escolares.

Tabla 30. Aportaciones de agresiones escolares.

- *Braulio*

El alumno mencionó que llora porque no quiere ir al Jardín de Niños, ya que lo molestan: Julio, Roberto, José y Gonzalo. También dijo que en unas ocasiones le decía a la maestra y que en otras no porque ellos detienen la agresión cuando él les dice que ya no lo molesten o que ya no le peguen. Cuando el niño está en el patio y no le hacen caso se va para otro lado, pero cuando lo continúan molestando es cuando le dice a la profesora.

- *Benito*

9/2/2009. Benito le pegó con una piedra a José, cuando se le cuestionó acerca de los motivos contestó que José le había pegado. Se le preguntó que a quién había visto pelearse con piedras y dijo que a unos niños de otro salón. La madre de Benito dijo que esta acción puede estar influenciada por el padre del niño, ya que el señor lleva al niño a tirar piedras a los pájaros.

La agresividad está influenciada por el contexto. En el caso de Benito por los estudiantes y la familia, debido a que el niño aprende que el aventar piedras es una acción adecuada y efectiva para defenderse. El alumnado víctima pasiva de agresiones comienza por huir de la situación, cuando ve que ya no la puede controlar le dice a la profesora y ella lo defiende, pero la maestra no puede estar en todo momento con él, por lo que el infante se encierra en sí mismo, se va quedando sin amigos, piensa que no hay solución y comienza a llorar o a provocarse enfermedades psicológicas para que su familia ya no lo lleven al centro infantil. Es importante que desde edades tempranas se empiecen a reforzar en los estudiantes las habilidades sociales, las emociones, la interacción con sus iguales, la comunicación y solución de conflictos sin violencia.

D. Entrevistas al alumnado español.

La investigadora tuvo algunas entrevistas informales con algunos estudiantes dentro del aula o en el patio. Ellos aprovecharon estos momentos para expresar sus sentimientos, conflictos, o preferencias. También en las entrevistas semi-estructuradas el alumnado transmitió información adicional a la que se le cuestionaba. En la tabla 31 se expone por temáticas las aportaciones más destacadas de los infantes.

Tabla 31. Entrevistas al alumnado español.

<i>*Algunos estudiantes pueden ser excluidos por tener hábitos inadecuados de higiene, porque utilizan malas palabras, porque manipulan o agreden*</i>
<i>Cassandra</i>
“Diego me cae mal porque es guarro, se saca los mocos. Y Lorena tiene el diente un poco oscuro”.
<i>Yair</i>
“Francisca, no puedes jugar con nosotros porque dices palabrotas”.
<i>Iñaki</i>
“Yair me dijo sucio”.
<i>Liliana</i>
“Adela es muy mandona”.
<i>Brenda</i>
“Lidia quiere jugar a otros juegos, se sienta a llorar y tengo que dejar de jugar a lo que estaba jugando para jugar a lo que quiere Lidia”.
<i>Yair</i>
“No me gusta jugar con Brenda y Camila porque juegan a peleas”.
<i>Adela</i>
“No me gusta jugar con Diego e Iñaki porque se ríen.

Iñaki

“No me gusta jugar con Lorena, Adriana, Adela e Idalia porque ellas son muy listas y yo no, entonces no me dejan jugar”.

Diego

“No me gusta jugar con Leonardo porque me pega siempre en la espalda. Y Brenda es muy aburrida”.

Agata

“No me gusta jugar con Iñaki porque hace tonterías y juega a peleas”.

Idalia

“No me gusta jugar con Iñaki, Yair y Mateo porque hacen tonterías y chinchan”.

Francisca

“No me gusta que me moleste Iñaki porque estoy atenta y él me distrae”.

Alfonso

“No me gusta jugar con Jóse, Alfredo, Manolo, Diego y Francisca porque siempre me están gritando”

Javier

“No me gusta jugar con Brenda porque tira todo”.

Manolo

“No me gusta jugar con Abigail porque es un poco egoísta, ni con Yaretzi porque araña”.

Mateo

“No me gusta jugar con Yaretzi porque es la mejor amiga de Abigail”.

Cassandra

“No me gusta jugar con Yair, Diego, Mateo, Leonardo, Manolo, Javier y Alfredo porque son un poco brutos, guarros y hacen cosas muy malas que yo no quiero hacer”.

Algunos estudiantes percibidos por sí mismos como aislados

Brenda.

“Algunas veces nadie quiere jugar conmigo”.

Casandra

“Nadie quiere jugar conmigo. Nadie quiere jugar a lo que yo hago”.

Adela

“Nadie quiere jugar conmigo”.

Iñaki

“No encuentro a nadie para jugar en el patio”.

Javier

“No he encontrado a mis amigos para jugar”.

Algunos estudiantes utilizan la violencia psicológica

Lucía A.

“Idalia le voy a decir a mi padre que te de una ostia”. La niña se preocupa mucho y se lo cuenta a la investigadora.

El alumnado utiliza las mentiras para obtener algo que desea o para justificar un rechazo

Abigail

“Yo creo que no es de Adela, pero como la pegatina es muy bonita quizá le gustó y dijo mentiras”.

Brenda

“Diego nunca me deja jugar y Alfredo dice que le cojo la taza”.

Los estudiantes son conscientes de que existen diferencias en los juegos en relación con el género

Brenda

“Algunas veces Yair no puede jugar conmigo porque está jugando a cosas

de chicos y me dice: `Brenda a las cosas de chicos las chicas no juegan`”.

Los niños y las niñas solucionan solos sus conflictos

Adela

“Ya solucioné un problema porque una niña no quería jugar conmigo y ya somos amigas”.

Francisca

“Abigail no estés haciendo ruidos con las manos”

Alfredo

“Camila solo yo debo usar la balanza porque soy el encargado de solucionar los problemas más difíciles”.

Francisca

“Mateo no me molestes que me haces daño, acuérdate qué hemos aprendido del cuento”.

Camila

“Iñaki no se suben los pies a la silla recuerda las reglas de la clase”.

El alumnado acude al mediador

Camila

“Le pedí a Alfredo que me ayudara a solucionar un problema con Manolo, ya que Manolo me aventó agua y Alfredo le dijo que eso estaba muy mal”.

Adela tuvo un problema porque nadie quería jugar con ella y Lidia la mediadora del equipo dijo: “No es que no queremos jugar contigo, es que tú no quieres jugar a lo que nosotros estamos jugando, mejor voy a ir con Alfredo porque es un problema muy difícil que yo no puedo solucionar”.

Camila.

“Vamos con Alfredo a preguntarle cómo podemos solucionar el problema”.

Alfredo

“Iñaki tienes que pedirle disculpas a Liliana sino van a ganar las fichas

negras”.

Entrevistas con estudiantes de 3ºA

Ramiro.

“He encontrado a Ángel tratándose de ahorcar en el baño”.

Javier, Rodrigo y Fausto.

Al preguntarles a tres estudiantes sobre la agresión a un niño de tres años, contestaron que le habían pegado, pero que no le dejaban de pegar porque no lloraba.

Los estudiantes expresan problemas familiares

Lidia

“Estoy triste y tengo ganas de llorar porque en mi casa mi hermana me molesta, le digo a mis papás y ellos no hacen nada, me dicen que me vaya a la habitación y a ella no le hacen nada”.

Abigail

“En halloween papá me asustó en la ducha con una barra”.

Francisca

“Mi papá me asustó cuando me bañó y me asustó con un aceite en la cabeza”.

Abigail

“Tengo miedo en halloween cuando mis padres están disfrazados de zombie, mi padre asusta a mi mamá y yo me asusto”.

El alumnado menciona actividades de ocio

Francisca

“Fui al parque de atracciones de Coslada”.

Idalia

“Fui a casa de mi abuela y al cine”.

Liliana

“Fui al pueblo y compre chorizos”.

Yair

“Fui en bici y vi conejos en un parque”.

Iñaki

“Fui a la Puerta del Sol, dónde se comen las uvas”.

Lidia

“Trabajé todo el día poniendo mecheros en unas cajas”.

Manolo

“Puse el árbol de Navidad y el belén”.

Abigail

“He jugado a la cocinita y he paseado”.

Aportaciones o mejoras en las sesiones de los cuentos

Iñaki

“En el cuento hay tres problemáticas: la del folio, la del borrador y la del lápiz”.

Alfonso

“El cuento nos enseña a solucionar solos los problemas”.

Iñaki

“Ya terminé mi trabajo ¿Alguien quiere que le ayude?”

Yarezi

“La profesora no quiere que los niños que están jugando se vayan a los equipos que están trabajando”.

Alfonso

“Yo tengo miedo a la obscuridad cuando duermo y tengo pesadillas”.

Cassandra

“Me da miedo el dibujo de la ventana porque a veces sueño con monstruos y me asusto”.

Alfredo

“Los cuentos de miedo porque asustan a la gente”.

Mateo

“Sueño que estoy en Egipto con una momia y le tengo miedo a la momia”.

Con respecto al papel del patito temeroso de Julián, Yair comenta: “Si porque él es pequeñito y así” (agachó la cabeza).

Alfonso

“Cada uno puede poner una piedra y entre todos hacemos un camino”.

Idalia

“Si los Blues vinieran a la clase no pasaría eso, tendrían que hablarlo, solucionarlo solos, llevarle a el área de reflexión con el mediador y poner la balanza”.

Leonardo

“También sabemos resolver problemas”

Camila

“El cuento nos enseñó que a un amigo no hay que hacerle algo que no quiere”.

Cassandra

“No hacer caso a lo que no te gusta” (obligue).

Cassandra

“Yo le diría al dragón que me dejara en paz”.

Cassandra

“Aprendemos a no hacer caso a cosas que nos molestan”.

Alfonso

“Todos somos diferentes y somos iguales, y tenemos dificultades”.

Iñaki

“La violencia genera más violencia”.

Leonardo

“Pidió ayuda a la nave porque es más grande y rápida, y cuando está ella no la molestan más”.

Francisca

“La bicicleta solucionó su problema porque observaba a los demás”

Yair

“No hay medio de transporte perfecto”.

Cassandra

“No es posible que un coche de verdad se transforme y se conduzca solo”.

Javier

No me gusta disfrazarme porque me da vergüenza”.

Dificultades para solucionar problemas al ser espectador de situaciones violentas entre estudiantes de otra clase

Brenda

“Yo siempre les digo para, y cuando lo hago ellos me dicen que no, que yo no mando aquí”.

Los estudiantes pueden ser excluidos por falta de higiene, utilizar un lenguaje o acciones inadecuadas, jugar a juegos agresivos, manipular, agredir, envidiar o tener menos capacidades que los demás.

La mayoría de los estudiantes perciben el rechazo de los demás hacia ellos. La mayor parte del alumnado aislado no percibe su situación de

aislamiento, ya que los demás los aceptan, pero no son valorados por los demás, debido a su falta de habilidades sociales.

Algunos estudiantes utilizan la violencia psicológica para agredir a sus iguales y dicen mentiras para obtener algo que desean, justificar sus agresiones o culpar a alguien de algo que no cometió para que lo castigue la profesora o lo rechacen sus iguales. Los estudiantes identifican las agresiones emitidas por ellos o por los demás. Algunos infantes manifiestan no diferenciar la realidad de la ficción o han normalizado la violencia.

A estas edades los infantes son conscientes de que existen diferencias de juegos en función del género. Progresivamente los niños y las niñas aprenden a solucionar sus conflictos a través de las sesiones del programa o aprenden a pedir ayuda a un estudiante mediador o a un adulto.

El alumnado expresa problemas familiares: la creación de miedos y la falta de igualdad en la aplicación de los correctivos en todos los miembros de la familia. Los estudiantes mencionan algunas actividades de ocio con su familia: paseos a parques, visitas a familiares, ir al cine, salir al campo, hacer deportes, ir a centros comerciales, conocer lugares turísticos de la región, jugar y ayudar en algunas actividades familiares.

Con respecto al programa los infantes manifiestan que han aprendido a identificar los personajes, las problemáticas y los objetivos de los cuentos; a solucionar los problemas, a pedir ayuda, a comportarse adecuadamente, a superar sus miedos, a mediar en los conflictos, valores, a identificar y rechazar la violencia, a ser críticos, a ser reflexivos, a respetar las normas y a detectar sus preferencias y las cosas que les desagradan.

Una alumna manifiesta que la solución de conflictos tiene limitaciones, ya que sólo es posible resolver los problemas con los compañeros y las compañeras de la clase, debido a que ha intentado solucionar conflictos con estudiantes de otros grupos y ellos no le hacen caso. Estos infantes no conocen la dinámica del programa ni aplican estrategias positivas de resolución de conflictos. Además, en sus grupos no rechazan todos los tipos de violencia, por lo que se perpetran sucesos

agresivos. Es conveniente que el programa se aplique a todo el centro para que exista una coherencia en el tratamiento de los conflictos por parte del alumnado, el profesorado y las familias.

E. Entrevistas al profesorado mexicano.

Durante la investigación se aprovecharon los encuentros con la profesora del grupo participante y con el personal del centro, tratando de obtener información importante para complementar la investigación. En las siguientes tablas se destaca la información más relevante que se obtuvo en las entrevistas con el profesorado.

Tabla 32. Entrevistas con la maestra Claudia de 2ºC.

**Estudiantes agresivos e inseguros.*

La profesora nombró a los niños y a las niñas más agresivos del grupo: Julio, Cristóbal, Gonzalo, Roberto, Benito y Adrián. La investigadora comentó que Juana y Anastasia se mostraban inseguras y ella lo confirmó diciendo que les faltaban más habilidades sociales. Expresó que Juana era una niña muy delicada, sobreprotegida y que se quejaba por cualquier cosa, por mínima que fuera. También comentó algunos avances que había visto en Gonzalo, mencionando que había cambiado mucho y no manifestaba la agresividad de la misma manera, se había tranquilizado.

La tutora a cargo del grupo participante de 2ºC manifestó su preocupación por dos estudiantes: Gonzalo y Yolanda, consideraba que tenían problemas de agresividad y describió los casos de la siguiente manera:

- *Gonzalo:*

Es un niño que manifiesta agresividad, pega a sus compañeros o compañeras de grupo y a los estudiantes de otro salón. En ocasiones él provocaba las peleas y cuando se le cuestionaba sobre los motivos de la agresión él se justificaba culpando a los demás. La madre se había separado del padre del niño y vivía con otra pareja de apariencia hippie, al

inicio del ciclo escolar la madre tenía disposición en las recomendaciones de la tutora, pero conforme pasaba el tiempo disminuía su cooperación. Después sucedió una situación que dañó aún más la relación entre ambas, fue la utilización de un método de recompensa en el modelamiento de la conducta, la cual consistía en reunir al grupo y que éste evaluara el comportamiento de cada uno de sus integrantes, coincidió que la señora llegó cuando se evaluaba la conducta de su hijo y sus iguales valoraron la conducta del niño como negativa. La madre de familia pensó que se estaba exhibiendo a su hijo, se molestó con la maestra y fue a quejarse con la subdirectora Sonia, la cual apoyo a la señora y reprendió a la docente.

- *Yolanda:*

Al inicio del ciclo escolar la madre de la niña habló con la maestra y la enteró de las dificultades de su hija, mencionó que ella estaba consciente y dispuesta a apoyar a su hija en lo que pudiera. La niña se ha mostrado posesiva con sus amigas y la situación que más le preocupaba sucedió una semana antes de iniciar con la investigación, encontraron a las niñas escondidas abajo del escritorio y no se percataron que estaban jugando a los novios. Después la hermana de Jazmín vio a Yolanda y a Jazmín dentro del mismo baño. Cuando Jazmín llegó a su casa se quejó con su papá de que le dolía la boca porque Yolanda la había besado. Posteriormente, una maestra observó en el patio que las dos niñas se volvieron a dar un beso en la boca. La tutora del grupo de 2ºC citó a las madres de las niñas involucradas y se enteró de que en un centro de actividades extraescolares habían encontrado a Yolanda con una amiga de 6 años sin ropa, al parecer la niña la estaba mirando hacer del baño y le quitó la ropa.

La maestra habló con la madre de Yolanda respecto al incidente con Jazmín y le sugirió que la llevara a un psicólogo, la madre le respondió que ya iba a terapia con un especialista, después de varias semanas que la maestra le pedía una constancia del psicólogo la madre se la llevo. El documento solamente decía que la niña asistía regularmente al centro, le daban sesiones grupales de habilidades para la prevención de la violencia y

fomento de valores. Sin embargo, no mencionaba nada de terapia individual.

20/1/2008. La profesora de 2º C comentó que la maestra de 3ºB (Paola) fue al baño de las niñas y escuchó que Yolanda estaba gritando a otras niñas (Josefina y Jazmín) palabras antisonantes: `¿Qué tienen pinches güerquitas?`. La maestra no vio a nadie en el pasillo del baño y supuso que había varias niñas en un baño que estaba cerrado, al abrirlo encontró a una niña sin ropa y fue a comentarle el incidente a la maestra Claudia de 2º C. Después la maestra de 2º C le contó lo sucedido a la directora Esther, y la directora llamó por teléfono a la madre de la niña para que fuera al kínder, pero la señora respondió que no podía porque estaba muy ocupada lavando la ropa. La directora enteró del caso a la maestra de apoyo (Laura) y ella lo canalizó a la trabajadora social del centro.

27/1/2008. La subdirectora Sonia no permitió que Yolanda entrara al kínder, debido a que no traía la carta del psicólogo que la iba a atender en la terapia individual.

30/1/2009. Los padres de Yolanda se reunieron el veintiocho de enero con la directora Esther, la tutora Claudia y la maestra de apoyo (Laura). La familia expresaba que no sabían porque la niña se comportaba negativamente, que se habían percatado de que la niña sabía mucho de sexualidad, incluso sabía cómo nacían los bebés y que la hermana de once años desconocía eso, comentaron que ellos no le habían dado esa información a la niña y que no les decía quién le enseñó.

3/2/2009. A Yolanda se le contó el cuento de la Sirena Coral, al preguntarle acerca de algunas situaciones que no le gustaban ella contestó que no le gustaba que le dieran besos en la boca, al indagar quién le daba besos en la boca ella contestó que Emilio y que en una ocasión le dijo que jugaran a los novios, pero ella le dijo que no y él le dio un beso en la boca. Al preguntarle si sabía cómo nacían los bebés ella dijo que nacían del estómago de la mamá y que su mamá le había explicado. Después comentó que ella veía a sus progenitores darse besos en la boca y que ella besaba a su papá en la mejilla.

6/2/2009. La madre de Yolanda fue citada en el DIF (Sistema nacional para el Desarrollo Integral de la Familia, es el organismo de defensa del menor en México), pero cambió la cita porque se le había estropeado la tubería.

- *Josefina*

Respecto al comentario de Josefina, que se identificó como sola y triste porque su mamá la dejaba sola, la tutora dijo que había faltado mucho porque se había caído del segundo piso de su casa en el momento que su mamá estaba tendiendo la ropa en el techo y la niña estaba jugando con su hermana. Algunos días después del accidente la niña traía un golpe en el ojo.

- Braulio:

La docente describió a Braulio como un niño muy maduro para su edad, muy correcto, con un vocabulario amplio y muy exagerado para decir las cosas. También mencionó que provenía de una familia muy humilde y que su madre era muy cooperadora en el Jardín de Niños.

La profesora mencionó que el padre del niño había hablado con ella, diciéndole que el niño lloraba porque ya no quería asistir al kínder, porque unos niños lo molestaban, como la situación no cambiaba la familia del niño le pidió que hablara con los papás y las mamás de los niños que molestaban a su hijo. También le dijeron que si la situación no cambiaba optarían por sacar al niño del Jardín de Niños. La maestra le respondió que esperaran un tiempo porque ella no había visto a esos niños molestando a su hijo, que para hablar con las familias tendría que estar segura y les dijo que hablaría con el psicólogo para que tratara al niño. La directora Esther se percató de la situación y le pidió a la maestra de apoyo Laura que hablara con el niño, la maestra le pidió al niño que hiciera un dibujo de su familia y él no se dibujó. La maestra de apoyo lo interpretó como que el niño podía estar pasando por un problema en su casa, ya que él se siente rechazado o desplazado de su familia y que quizás la familia se pudieran estar centrando mucho en su hermanita de dos años.

- *Anahí*

3/2/2009. La niña se veía triste, en el recreo estaba sentada sola en las escaleras fuera del salón y comentó que estaba triste porque su abuelita se había muerto y ella no sabía.

- *Diana*

En la salida la maestra Claudia habló con la mamá de Diana y le comentó el incidente que ocurrió entre Diana y Emilio, se dieron besos en la boca, ella dijo que vivía cerca de la casa de Emilio y que los infantes decían que era novios, a veces el niño le llevaba regalos a la niña como chocolates, quizá ella tenía la culpa porque veía las novelas con la niña y cuando había escenas de besos la niña se quedaba viendo muy emocionada, incluso cuando no estaba viendo la tele y se daba cuenta que una pareja se iba a besar se iba corriendo de donde estuviera a ver esa escena y se le abría la boca. La señora comentó que su esposo ya le había dicho que no era bueno que la niña viera esas escenas y que le dejara una tele para ver las caricaturas.

Ese mismo día la profesora pidió un consejo a la investigadora para entregar los trabajos de navidad que quedaron a las familias, ya que algunas madres de familia no habían asistido a la entrega y ella creía que esos trabajos eran de ellas, pero que la maestra de 2ºA (Melisa) le dijo que no los entregara porque esas mamás no habían asistido al evento y ella ya había regalado los trabajos que le sobraron a otras personas. La tutora de 2ºC no quería ocasionar problemas entre las maestras y las mamás de otros grupos.

20/1/2009. La formadora se sentía muy angustiada y desprotegida porque en el consejo técnico se comentó el incidente del baño, pero no se profundizó en la manera en que se enfrentaría el problema. Ella estaba preocupada porque no se le había informado la situación a la madre de Jazmín y estaba preocupada porque creía que la niña se lo iba a contar, la madre le reclamaría y no sabía qué le iba a responder. Expresó que se sentía sola y no sabía qué hacer, debido a que ella acababa de salir de la

escuela del profesorado y no le habían enseñado a afrontar ese tipo de problemas.

21/1/2009. La profesora Claudia no le comentó el incidente del baño a la mamá de Jazmín, pero ese día la maestra de apoyo (Laura) le informó a la mamá de Yolanda de la situación del baño. Después que las familias recogieron a sus hijos la madre de Irma se regresó a hablar con la tutora de 2º C, le mencionó que la madre de Yolanda le había explicado el suceso del baño y que la mamá de Yolanda estaba muy triste. La madre de Irma le dijo que probablemente a la niña le estaban haciendo algo o lo había visto. Su hija Irma le comentó que había visto a Yolanda y a Jazmín desnudas en el baño y que la niña se había tapado los ojos. La señora estaba preocupada porque quería saber si su hija había estado involucrada en la agresión para hablar con ella y la maestra le contestó que no. La profesora Claudia de 2º C le pidió a la maestra de apoyo (Laura) que hablara con la madre de Jazmín, debido a que se podría enterar del incidente por otras personas y ella le respondió que no tenía pensado hablar con esa señora, el problema lo iban a afrontar directamente con Yolanda.

26/1/2009. La formadora expresó un incidente que ocurrió el día veintitrés de enero en la visita al museo Alfa, ella explicó que Gonzalo se regresó al Jardín de Niños en otro transporte y que ella no se había percatado de la ausencia del niño, debido a que contó a sus estudiantes y no faltaba nadie, pero que al llegar al kínder la maestra Melisa (de 2ºB) le dijo que tenía un niño que no era de su salón y resultó ser Gonzalo. En el transporte ella venía acompañada de la directora Esther. La docente mencionó que los días veintidós y veintitrés de enero casi todas las madres de familia se habían enterado del incidente del baño, estaba muy preocupada porque no sentía el apoyo del profesorado ni del personal directivo. Sugirió a la maestra de apoyo (Laura) que hablara con las madres de Jazmín y de Josefina para que se les informara de la situación en las que se vieron involucradas sus hijas y cuando las madres de familia se enteraron que estaba una de las niñas sin ropa lloraron, la maestra de apoyo únicamente les dijo eso a las mamás y no mencionó nada de los besos. La tutora estaba muy estresada porque la

maestra de apoyo le decía que el incidente no era tan grave, pero la profesora temía que las señoras reaccionaran negativamente y los problemas los tuviera que afrontar ella sola.

30/1/2007. La profesora le pidió a la investigadora que hablara con Antonia, ya que el maestro de ed. Física (Gerardo) tiene un cariño especial hacia la niña y el día veintinueve de enero el maestro le llamó la atención a todo el grupo porque se habían portado mal. La niña, en la actividad del pastor mentiroso, había dicho que el maestro de ed. Física tenía novia. La profesora comentó que el día veintinueve de enero habló con el maestro referente a sus atenciones hacia la niña, debido a que ese día el maestro le dio un regalo a la niña enfrente de sus compañeros y compañeras, lo que generó tristeza y enojo en el grupo porque ellos no recibieron nada. Incluso Anahí le reclamó al maestro del regalo a Antonia y él respondió que se lo había dado porque se portaba bien y la niña le dijo que ella también se portaba bien. La docente habló con el maestro, lo hizo reflexionar acerca de sus actos y las consecuencias que se podrían generar en los estudiantes: tristeza, inferioridad o disminuir el autoestima de los infantes, las madres podrían malinterpretar sus intenciones. El docente expresó que no volvería a actuar de esa manera.

3/2/2009. Las mamás de Jazmín y Josefina le dijeron a la maestra Claudia que querían hablar con la familia de Yolanda, debido a que la maestra Laura (de apoyo) sólo les comentó que vieron a Jazmín sin ropa, pero que no había pasado nada más. Sin embargo, Josefina le dijo a su mamá lo que vio y la señora le comentó a la madre de Jazmín, por lo que la maestra de apoyo llevó a las madres con la directora Esther y ésta las tranquilizó.

6/2/2009. La madre de Josefina estuvo hablando con sus familiares respecto al suceso del baño y ellos le sugirieron que fuera al DIF (Sistema nacional para el Desarrollo Integral de la Familia que es organismo de defensa del menor en México) a reportar a Yolanda, la maestra le mencionó que no era necesario, debido a que el centro escolar ya había canalizado el caso a la trabajadora social de ese organismo.

9/2/2009. La mamá de Denisse habló con la maestra Claudia y le dijo que últimamente había visto unas conductas muy raras e inusuales en su hija, mencionó que en tres ocasiones diferentes su hija le levantó la falda a su prima, la primera vez que lo hizo le llamó la atención pero no pensó mal. Sin embargo, cuando su hija reincidió le dio por pensar que no era normal en la niña. También la señora comentó que a la niña en las tardes le gustaba mucho dibujar, en el fin de semana hizo algunos dibujos en los que se dibujaba con Yolanda y decía que Yolanda era mala. Ella le preguntaba el por qué y la niña no daba detalles sólo decía lo mismo.

La profesora Claudia de 2°C es una persona muy dedicada a su trabajo y se preocupa mucho por su grupo, considerando a sus estudiantes como el centro del proceso de aprendizaje. La docente manifiesta cierta inexperiencia para afrontar los problemas, debido a que es su primera experiencia docente y se le han presentado problemas relevantes. Pero la profesora hace lo posible para indagar maneras de afrontar las dificultades, documentándose, preguntándoles a personas más expertas o con más experiencia. Es importante que en las escuelas de formación del profesorado se aborde la resolución de casos prácticos conflictivos, el centro se formara más en estos temas o tuviera una mejor coordinación para solucionar este tipo de problemas, ya que la tutora del grupo ha padecido mucho estrés por sentirse sola y sin soluciones eficaces para resolver algunos problemas, que ha llegado a hacer suyos.

Los estudiantes expresan de diferentes maneras sus problemas o reproducen las situaciones agresivas a las que han sido sometidos. Generalmente ocultan las situaciones conflictivas porque temen a sus agresores o las reacciones de los adultos. Es conveniente que el profesorado y las familias conozcan a los infantes y observen los cambios radicales de conductas, tratando de descifrar las causas y cuando se hayan identificado ofrecerles ayuda a los estudiantes o si es necesario algún tratamiento especializado. Es importante que los adultos, especialmente los progenitores, se comuniquen constantemente con sus hijos e hijas y que no

juzguen o reprendan a sus infantes ante algunas conductas inadecuadas, debido a que evitaran que el alumnado confíe en ellos y les oculten las experiencias desagradables.

Se tuvieron otros encuentros con la maestra Bertha (de 2ºA) en la que se reflejaron problemas de agresividad en su grupo. En la tabla 33 se expresa la información más destacada de esta entrevista.

Tabla 33. Entrevista con la profesora interina Belinda de 2ºB.

El primer día después de la exposición del proyecto, la maestra interina de 2ºA comentó a la directora y a la investigadora que en su grupo existían muchos problemas de violencia y que podría ser conveniente que se aplicara el programa en ese grupo.

La maestra interina de 2ºA mencionó a algunos estudiantes agresivos de su grupo y explicó que manifestaban su conducta agresiva a través de escupir, patear y tirar piedras. También comentó que un niño cuando veía fichas de cervezas decía que iba a tomar como su papá.

El problema de la agresividad no es un problema exclusivo de un grupo sino de todos los grupos, ya que algunos niños o niñas suelen tener reacciones agresivas, especialmente a la edad de educación infantil, porque los estudiantes son muy pequeños y responden a sus impulsos. Es muy importante la actuación de la profesora ante estas situaciones, debido a que puede ayudar al niño o a la niña a auto controlarse y a resolver los conflictos sin violencia o puede incrementar las conductas inadecuadas.

Mediante las entrevistas con la maestra de apoyo se logró obtener más información y diferentes perspectivas acerca de los problemas relevantes. A continuación se exponen algunas tablas con lo más importante de estas entrevistas.

Tabla 34. Entrevista con la maestra de Apoyo (Laura).

La maestra de apoyo mencionó que en ese ciclo escolar, casi no había casos de maltrato de los padres y madres hacia los hijos o las hijas, era más frecuente la negligencia por parte de los progenitores, ya que los abuelos y las abuelas eran los que se encargaban de los infantes.

También dijo que estaban teniendo mucha dificultad con la disciplina de los niños de 2º porque no respetaban las reglas. Cuando la cuestioné sobre el caso de Yolanda ella respondió que el ciclo escolar anterior se presentaron más casos de ese tipo, pero que en ese año escolar solamente había dos casos.

La especialista expresó que ya había hablado con la madre de la niña y que se había mostrado muy comprensiva ante la situación, también mencionó que iba a hablar con el psicólogo para ponerse de acuerdo con él en la manera de afrontar el problema. La docente informó que en el grupo de 3º A había dos niñas que se masturbaban y ya se había hablado con los papás y las mamás para que las llevaran al médico. Mencionó que el año pasado se tuvieron dos casos de niños que fueron abusados sexualmente sin penetración por niños más grandes fuera del centro escolar.

La explicación que dio la maestra Laura respecto al pánico a las puertas cerradas de Alondra. La especialista dijo que ella pensaba que alguien la había amenazado con encerrarla en un cuarto, porque no era típico que un niño o una niña se asustara de esa manera en un cuarto grande sin estar oscuro, hubiera sido diferente si estuviera en un closet, quizá su hermana le dijo algo que le generó el miedo en el cuarto. La medida que tomó fue canalizarla al psicólogo.

La maestra de apoyo logró disminuir la gravedad del problema, mencionando que a tempranas edades las conductas de las niñas involucradas en la situación sexual son normales hasta cierto punto. Cree conveniente observar durante un tiempo a las estudiantes involucradas antes de hablar con las familias o darles un tratamiento. Esto hasta cierto

punto es adecuado. Sin embargo, en casos graves como el de la agresión sexual puede ser conveniente hablar con los padres y las madres de familia, observar y tratar la situación con ayuda de otros especialistas, la profesora o la directora. Y evitar ocultar la situación o esperar a que se incrementen más los problemas para afrontarlos. Es importante dar tratamiento a todos los involucrados en el problema grave de agresión, no sólo al agresor, debido a que todos están dañados de alguna manera pero todo depende de la gravedad de la situación y de las conductas de los niños y las niñas.

Todo directivo es el encargado de vigilar el buen funcionamiento del centro y en caso de algún problema debe tomar una decisión en colaboración con el personal a su cargo. Sin embargo, las múltiples funciones que tienen no les permiten estar enterados de todos los problemas sino únicamente de los más relevantes. En la tabla 35 se expone un problema que puede parecer irrelevante pero puede tener muchas consecuencias si no se aborda correctamente.

Tabla 35. *Entrevista con la directora Esther.*

La directora comentó que una madre de familia de la profesora de 2º “A” había ido a hablar con ella porque tenía un hijo de complexión obesa y quizá no muy agraciado físicamente, ella pensaba que la maestra no lo quería, debido a que siempre le decía a los demás estudiantes que estaban guapos y si se cortaban el pelo los piropeaba más. Un día el niño le dijo a su madre que le cortara el pelo e imaginó que la maestra le diría que se vería muy guapo como a los demás, la maestra no le dijo nada. La madre contó situaciones similares con esta maestra y la del año posterior que habían marcado al niño y le habían ocasionado rechazo a la escuela. La directora reconoció que esta situación se les había ido de control, ya que no se habían percatado del problema y la madre lo comentó ya cuando el niño iba a incorporarse a la escuela primaria.

En ocasiones el profesorado emite comportamientos inconscientes que pueden ocasionar problemas o inseguridades dañando las emociones

de los estudiantes. Algunas de estas situaciones las pueden detectar los directivos en las visitas al aula o a través de la información que tienen de las familias, los estudiantes o los docentes. Sin embargo, no se puede tener control de todas estas situaciones, pero si se les puede recordar continuamente al profesorado la importancia de autoevaluarse y de evitar hacer acciones que puedan perjudicar al alumnado.

F. Entrevistas al profesorado español.

En la investigación existió una comunicación continua con la tutora del grupo y se obtuvo información muy importante. También surgieron algunas conversaciones informales con la profesora de valores y religión que complementaron la información del estudio. En la tabla 36 se destacan las aportaciones más importantes del profesorado.

Tabla 36. Entrevistas informales con el profesorado español.

<p><i>*Entrevista informal con la tutora Karla de 2º B*</i></p> <p><i>*Situaciones de agresión en el patio*</i></p> <p>“Antes los niños utilizaban las palas y los cubos para jugar como si fueran espadas y en ocasiones se hacían daño”.</p> <p>“El lunes sucedió un problema en el recreo en el que tres niños de cinco años golpeaban a un niño de tres y no le querían dejar de pegar porque decían que no lloraba”.</p> <p><i>*Agresión sexual con juguete*</i></p> <p>“Iñaki estaba en el rincón de la casita, le bajó los pantalones a un niños de tres años y a un niño le metió un juguete de una zanahoria en el culo. Se lo comenté al padre y le hizo gracia”.</p> <p><i>*Validez de instrumentos de evaluación*</i></p> <p>“Ya había observado a los niños que salieron en la sociometría como niños que tenían problemas”.</p>

Estudiantes con algún tipo de problema

“Iñaki es hijo único y tiene un problema de déficit de atención. Se le había estado medicando y el niño se mostraba como un zombi, pero este año le sugerí a la madre que ya no lo medicara y el niño se va integrando mejor”.

“Julián está muy retraído e inseguro debido a que hay problemas en su casa, sus padres se están divorciando y discuten constantemente”.

“Joel también tiene problemas porque el padre es homosexual y su madre acaba de encontrar pareja”.

Estrategias de resolución de conflictos

“Yo soluciono los conflictos haciendo gráficamente el problema para que todos los niños y las niñas conozcan los detalles del problema y entiendan la solución que propongo”.

Valoraciones del programa de intervención

“El programa me parece muy bueno, incluso para ampliarse a más centros. He visto un cambio inmediato en Alfredo, se comporta bien y se siente protagonista al ayudar a solucionar los conflictos”.

“Me gustó mucho el cuento de las Flores en el Cole, ya le dije a varios profesores y a la directora que el programa está muy bueno y quiero contarles el cuento en la clase de Inés”.

“Los niños de la otra clase se centraron en el problema que las flores obligaron a Moradita a quedarse a ver la nube negra”.

“Estoy sorprendida al ver todo lo que son capaces de hacer los niños y yo ni me imaginaba que lo podían hacer”.

“Me dijeron los padres de Alfredo que lo habían visto más contento al llegar a su casa y que les contaba todos los problemas que solucionaba”.

“El día de ayer tuve una sesión de evaluación con el profesorado y varios profesores comentaron que Alfredo ha mejorado mucho”.

Comentarios del programa en los grupos de discusión a las familias

“Hay padres que ahora mismo me pueden decir: no se qué hacer con mi hijo. Y hay que empezar desde antes, la escuela tiene mucho qué hacer por ejemplo incluir dentro de nuestra programación educativa el solucionar los problemas en la relación con los otros, es tan fundamental. Y ahora estamos viendo que es uno de los contenidos que tiene que formar parte de la programación, lo que pasa es que lo damos sobreentendido, ellos saben solucionarse, díselo a la profe o mira no pasa nada. Cuando sí que pasa ¿Verdad? Entonces desde el punto de vista educativo de un centro son temas que hay que trabajar y vosotros también como familia”.

“Bueno pues que sepáis que aquí en clase vamos a continuar trabajando esto durante el curso, para que ellos interioricen bien el cómo enfrentarse, desde decir déjame no me molestes, ser asertivos, decir no quiero que me molestes”.

“Entonces ustedes en casa me podéis reforzar un poco más, incluso me podéis dar más ideas, seguramente vuestros hijos llevan el típico: `es que me molestan en clase, es que se han burlado de mí´ Entonces de forma particular, te acuerdas que lo hablamos, es preocupación vuestra ¿verdad? Los angustia saber que vuestro hijo es agredido o es burlado. Eso molesta hay que enseñarles a responder”.

“Está bien que el adulto este resolviéndolo, pero él primero tiene que enfrentarse, porque es él quién vive la agresión, pues es él”.

“Si son capaces. Y aunque los vemos pequeños, no creáis que su mente es tan infantil como los dibujos animados quieren crear de la mente de los niños, son niños muy reflexivos en las situaciones de la vida real. Ellos son capaces de ponerse en el otro, pero todo, todo es educable”.

“Pues si vuestros objetivos son que vuestros hijos sean felices y sean buenas personas, entonces estoy cumpliéndolo con este trabajo. ¿Verdad?”.

“Yo de todas maneras voy a dar a conocer esto un poco más amplio, en un claustro de profesores, porque me parece que es un contenido muy

importante, porque queremos formar a niños para la vida y no solamente son contenidos de matemáticas, de lengua, de conocimiento del medio. Yo creo que esto a mi no me ha quitado tiempo para poder hacer el resto, incluso creo que hasta me ha dado más tiempo, porque al haber menos conflictos y al haber un niño mediador que los resuelve, ya no tengo aquí la típica queja: `¡hay es que me ha hecho!´ Ya veo que hay una situación más relajada y me da más tiempo”.

“Un semana, bueno él resuelve los casos más importantes, cada equipo tiene uno y bueno cada uno sabe también como resolverlo, pero si no lo pueden resolver van al mediador del equipo. Y el mediador del equipo dice: `Bueno vamos por él´ Y cuando el importante dice: `profe ayúdame´. Pues vamos a ayudarle”.

“De verdad no quiero que se me vaya esa balanza, voy a comprarme una, porque ellos ya saben negra si esto está muy mal y lo pone allí”.

“Yo lo que voy a hacer es seguir en la intervención, yo voy a continuar, voy a hacerme de mucha bibliografía, incluso ya me ha dado pautas a seguir y otras que yo me he inventado. Yo lo daré a conocer a todas las clases, porque este no es sólo un problema mío, sino de todas las clases y de toda la vida porque yo como madre también”.

Sugerencias de la profesora

“Es conveniente el uso de una gráfica para registrar todos los conflictos del recreo y observar si han disminuido, los niños logran proponer soluciones cuando está un adulto, pero tienen problemas para aplicar una solución cuando están sin la supervisión de un adulto”.

Entrevista con la profesora de religión y valores

Profesora Gabriela de Religión y valores.

“Me han dicho que el programa que tienes es muy bueno, me puedes decir algunas estrategias para aplicar en los niños de primaria”.

Algunas de las situaciones de agresión percibidas por la profesora son: utilizar algunos materiales para agredir física o sexualmente y algunos infantes mayores se aprovechan de los pequeños para pegarles. Algunas familias refuerzan las conductas negativas de los estudiantes al restarle importancia a las agresiones e incluso les hacen gracia.

Los instrumentos de evaluación tienen validez, debido a que la profesora ya tenía identificados a algunos estudiantes en situación de riesgo. Las problemáticas de estos estudiantes son ocasionadas por problemas biológicos o familiares de los que únicamente el estudiante con problemas biológicos está siendo tratado por un especialista.

La tutora del grupo antes del programa ya realizaba algunas actividades de solución de conflictos con los estudiantes, debido a que ante un problema ella dibujaba cada detalle del mismo para que los estudiantes entendieran la solución que ella proponía. Por eso en este grupo se facilitó el procedimiento de la solución de conflictos y se implementó la mediación escolar.

La profesora considera que el programa y sus contenidos, cuentos y actividades son muy buenos para enseñar a los infantes a solucionar los conflictos por sí mismos. También la docente reflexiona que los estudiantes se centran en diferentes problemáticas de los cuentos en función con sus características, debido a que el alumnado se identifica con los cuentos. La maestra ha identificado en los estudiantes algunas habilidades que desconocía. También algunas familias y docentes del centro han observado el cambio positivo de algunos infantes atribuidos al programa. La profesora de valores le pidió a la investigadora pautas para aplicar en primaria. La tutora piensa que este programa de intervención debería ampliarse a todas las clases y a más centros, ya que el programa no le ha quitado tiempo, sino los infantes al saber solucionar sus conflictos le ha dado más tiempo para las actividades de enseñanza-aprendizaje.

En los grupos de discusión la profesora reflexionó y les transmitió a las familias la importancia de establecer límites en los infantes, enseñar a los niños y las niñas la solución de conflictos, fomentar los valores, prevenir la

violencia, la mediación escolar y otorgar la misma importancia a los aspectos emocionales y sociales que a los intelectuales. La tutora les expuso a las familias que mediante el programa de intervención está cumpliendo con los objetivos principales de las familias: “que los infantes sean felices y buenas personas”. La docente menciona que continuará aplicando el programa, ya que ella se ha inventado algunas estrategias, la investigadora le ha dado algunas pautas y le ha recomendado bibliografía.

La profesora sugiere el uso de una gráfica para registrar todos los conflictos, especialmente los del patio que están menos controlados para identificar los cambios de los infantes en relación con la solución de conflictos sin violencia e identificar si disminuyen o se incrementan las situaciones violentas.

G. Reflexiones sobre las entrevistas informales en el centro mexicano.

La docente interina Bertha (2ºA) comentó a la directora que sería conveniente que la investigación también se realizara en su grupo. Al principio se acordó aplicar únicamente el programa de intervención sin los instrumentos de evaluación, pero la investigadora se percató que tendría que trabajar con mucha información y disponía de muy poco tiempo para el estudio. Por lo que decidió centrarse únicamente en el grupo de 2º C.

Antes de la investigación la profesora Claudia (de 2ºC) ya tenía identificado a algunos estudiantes agresivos que coincidían con los resultados de las herramientas de evaluación, pero éstos instrumentos también detectaron a otros niños y niñas en posibles situación de aislamiento o exclusión de los que no se había percatado la maestra.

Al inicio de la investigación la mayoría de las madres y los padres de familia se mostraron inseguros y temerosos porque pensaban que se estaba investigando la violencia que ellos ejercían en los estudiantes y podrían tener consecuencias legales o que algunas personas tuvieran acceso a las grabaciones en video de las diferentes sesiones y se hiciera mal uso de ellas. Conforme pasaba el tiempo y las familias conocían más a la

investigadora tenían más confianza en ella, ésta les garantizaba que a los videos solamente tendría acceso ella y serían con fines educativos. De esta manera ellos se tranquilizaban más y manifestaban más seguridad y aceptación por la investigación.

En las entrevistas informales las familias transmitieron información detallada de algunas dificultades de sus hijos o hijas: agresiones en el centro, traumas, fobias, problemas de aprendizaje, necesidades especiales y situaciones conflictivas por las que habían pasado, etc. tratando de encontrar ayudar para que sus hijos o hijas superaran sus problemas.

En los escolares se observa que la cultura machista es transmitida principalmente por las familias, ya que a edades tempranas está práctica aprendida incrementa la violencia de género y generalmente las mujeres son las principales víctimas, pero algunas mujeres con tendencias violentas pueden aprovechar esta cultura para agredir a hombres y mujeres, y lograr que sus acciones queden impunes.

Los infantes pueden vivir experiencias desagradables que pueden marcar y dañar su vida, estas situaciones suelen ser reproducidas, ya que a estas edades tienen una inocencia que son incapaces de diferenciar las intenciones buenas de las malas. En ocasiones muchos adultos, personas de más edad o de mayor poder pueden abusar de estos estudiantes para satisfacer sus deseos o reproducir experiencias desagradables vividas. Se debe observar constantemente al alumnado tratando de identificar las conductas anormales o cambios radicales de comportamiento, sus orígenes, darles un tratamiento y si es necesario canalizarlos con un especialista. Si se percibe que la situación puede ser considerada como un delito se debe informar a las autoridades y tomar las medidas necesarias para garantizar la seguridad de los infantes.

Si sucede una situación de abuso, especialmente sexual, se deben de tratar a todos los involucrados: a los agresores y a las víctimas. Si la situación lo requiere también a los espectadores, ya que culturalmente se suele culpar a la víctima de la agresión, las personas poco a poco la van excluyendo hasta dejarla aislada e indefensa y la víctima puede sentirse

culpable de su situación. El agresor suele obtener poder porque los demás le tienen miedo y más personas lo siguen o apoyan por temor a pasar por una situación desagradable, en este caso la que padeció la víctima.

El alumnado en muchas ocasiones puede manifestar agresividad, debido a que puede estar pasando por problemas familiares. La familia en muchas ocasiones puede generar problemas, miedos, traumas o fobias a los menores, debido a que los asustan diciéndoles mentiras de fantasmas, personajes o lugares irreales, exponiéndolos a situaciones difíciles o amenazándolos con situaciones que pongan en riesgo su integridad para controlarlos. Algunas familias pueden poner en riesgo el bienestar de los infantes, ya que son negligentes en algunas de las necesidades de los estudiantes y pueden estar más propensos a accidentes, problemas de salud o a vivir malas experiencias. También algunos progenitores estimulan la sexualidad de los niños y las niñas al permitirles ver escenas sexuales no aptas para su edad o mostrar afectos muy efusivos hacia su pareja delante de los menores. Es importante que las familias observen y tengan más comunicación con sus hijos o hijas, logrando un vínculo de confianza entre ellos para que los niños y las niñas les puedan pedir ayuda o ellos se las puedan dar cuando crean que los infantes la requieran.

El alumnado aprende la violencia del contexto en que se desenvuelve, principalmente de los progenitores o tutores que utilizan la agresión para educarlos, de los iguales o de los medios de comunicación. Si los docentes no atienden a la llamada de sus estudiantes cuando tienen algún problema con sus compañeros o compañeras, ya no les avisarán y ejercerán su propia justicia. Poco a poco los niños y las niñas van aprendiendo que las agresiones de todo tipo, especialmente la física, son muy efectivas para solucionar los problemas. Los estudiantes víctimas pasivas pueden convertirse en víctimas activas al sentirse impotentes y comprobar que se pueden defender con agresiones. Los espectadores se acostumbran a vivir en la violencia e incluso a algunos les llega a gustar tanto que disfrutan de presenciar situaciones agresivas.

El personal toma medidas conjuntas respecto a los problemas relevantes del centro, pero es necesario que exista una mayor coordinación, se actúe inmediatamente y se apliquen acciones más efectivas. Los profesores deben tomar precauciones al interactuar con los infantes, debido a que inconscientemente pueden emitir conductas que perjudiquen a sus alumnos y alumnas como hacer comentarios positivos o atender mejor a sus estudiantes preferidos e ignorar o rechazar a los demás.

En la última sesión del programa las familias que asistieron a la clausura de la investigación mencionaron estar muy satisfechos con el estudio. Los padres y las madres consideraron que lo más significativo de estudio fue la plática a las familias en prevención de la violencia, las técnicas de modelamiento de la conducta y el video de las sesiones con la interpretación de los dibujos de los estudiantes. También han observado muchos avances en sus hijos o hijas: la adquisición y práctica de valores, la autoestima y el mejoramiento de conducta. Todo esto les ha llevado a identificar sus aciertos y errores como familia, y se han replanteado algunos cambios en la educación de sus infantes.

H. Reflexiones sobre las entrevistas informales en el centro español.

Las familias, el alumnado y el profesorado le dan más importancia a los aspectos emocionales y sociales que a los intelectuales, debido a que consideran que los infantes con valores, autoestima, habilidades sociales y autocontrol, crean un ambiente armónico en el aula y es más fácil que se lleve a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los estudiantes pueden ser excluidos por falta de higiene, comportamientos agresivos o por tener un estatus menor. La mayoría del alumnado rechazado identifica su situación de exclusión, pero los infantes aislados no perciben su situación, ya que son aceptados por los demás. Sin embargo, no son valorados por el grupo, debido a la falta de habilidades sociales.

Los niños y las niñas utilizan la violencia psicológica para manipular a sus iguales y dicen mentiras para librarse de un castigo para justificarse o para culpar a los demás de algo que no cometieron. Los infantes son capaces de reconocer las agresiones que han realizado y algunas de las que sus iguales realizan. Algunos estudiantes no diferencian la realidad de la ficción o han normalizado la violencia.

A edades tempranas el alumnado es consciente de que existen diferencias en algunos juegos en función del género. Los estudiantes mencionan algunos aspectos negativos de la familia como la creación de miedos, la falta de igualdad en la aplicación de correctivos a todos los miembros de la familia y algunas situaciones agresivas. También el alumnado menciona algunos factores positivos de la familia como es el ocio positivo: paseos a parques, visitas a familiares, ir al cine, salir al campo, hacer deportes, ir a centros comerciales, conocer lugares turísticos de la región, dejarlos jugar y permitirles ayudar en algunas actividades familiares.

La profesora considera que los instrumentos de evaluación lograron en algunos casos identificar y en otros confirmar a los estudiantes en situación de riesgo. Se observa que estos estudiantes agresivos tienen algunos aspectos en común: problemas psicológicos, problemas familiares, falta autocontrol y buena autoestima. El alumnado víctima de aislamiento tiene problemas familiares, baja autoestima y falta de habilidades sociales.

Antes de aplicar el programa la tutora ya realizaba actividades de solución de conflictos, dibujaba la situación problemática y ella explicaba la solución a los estudiantes para que la entendieran, por lo que el alumnado ya contaba con nociones de solución de conflictos, pero aún los infantes no habían tenido la oportunidad de solucionar sus propios conflictos. Por medio del programa se les enseñaron más estrategias de solución de conflictos y se implementó la mediación escolar.

Se reflexiona que los padres, las madres y el profesorado se han concienciado y observado la necesidad de enseñar a los estudiantes a solucionar sus conflictos sin violencia y a prevenir las agresiones. Algunos entrevistados manifiestan que el programa es bueno para enseñar a los

estudiantes a solucionar sus conflictos. Los estudiantes han aprendido a identificar los personajes, las problemáticas y los objetivos de los cuentos; solucionar los problemas, pedir ayuda, comportarse adecuadamente, superar sus miedos, mediar en los conflictos, valores, identificar y rechazar la violencia, ser críticos, ser reflexivos, respetar las normas y detectar las preferencias y cosas que les desagradan.

El programa ha trascendido al nivel de primaria, pues una profesora de valores implementó estrategias del programa en su clase. Algunos docentes y familias han identificado algunos cambios positivos en los estudiantes por medio del programa. Han considerado que es importante darle al alumnado la oportunidad de solucionar sus propios conflictos, primero supervisados por los adultos y, conforme adquieran habilidades en la resolución de problemas, quitar la supervisión progresivamente. Los entrevistados opinan que es conveniente que se amplíe este programa, se aplique a todas las clases y se extienda a más centros educativos, ya que disminuyen los conflictos y los que existen son resueltos por los propios estudiantes. Por tanto, el profesorado puede aprovechar más el tiempo de su clase.

El programa tiene algunas limitaciones, algunos participantes han observado que algunos infantes continúan utilizando las agresiones como medio de resolución de conflictos cuando están en el patio o están sin la supervisión de un adulto, y se controlan en presencia de los adultos. Una alumna percibe que la solución de conflictos funciona solamente con los estudiantes de su grupo, pero no con los de otros grupos, ya que ella presencié una situación violenta con estudiantes de otra clase, intervino por medio de la petición directa para intentar detener la agresión y los agresores le dijeron: “tú no te metas, aquí tú no mandas”. La niña actuó acertadamente y pidió la intervención de un adulto. Es necesario que el programa se extienda a las demás clases para que los estudiantes tengan métodos unificados y coherentes en la solución de conflictos. La profesora sugiere el uso de una gráfica para registrar los conflictos y poder identificar los cambios en relación con el programa de intervención.

I. Comparación de las entrevistas informales en México y España.

Al analizar las entrevistas informales se observaron datos que coincidían y otros que variaban de la información recolectada. En la tabla 37 se exponen los aspectos más importantes de la información.

Tabla 37. Comparación de las entrevistas informales.

Aspecto	Coincidencias	Diferencias en España	Diferencias en México
1.Momentos de las entrevistas a las familias.	Después de los grupos de discusión.		En la conferencia, en la jornada escolar, en la salida del colegio y en la clausura del programa.
2.Información abordada con las familias.	Aspectos positivos del programa: incremento de la autoestima y los valores.	Aspectos positivos del programa: enseñar a los estudiantes a solucionar sus conflictos, a mediar en los problemas de los demás, a rechazar la violencia y habilidades sociales. También mencionaron la trascendencia de algunas actividades del programa en primaria y la necesidad de aplicar programas en prevención de la violencia en todas las clases y en todos los niveles educativos. Hicieron comentarios de algunas situaciones de acoso en primaria y discutieron la controversia de la asignación del Premio Nobel de la Paz.	Aspectos positivos del programa: percepción positiva de los estudiantes sobre el centro y evitar que las familias adivinen los dibujos de los infantes, Comentarios referentes a algunos problemas de los estudiantes: los miedos y sus secuelas, conductas inadecuadas, necesidades especiales, tratamiento por especialistas, actividades extraescolares, experiencias desagradables y emociones. Las familias agradecieron la conferencia y los buenos resultados que han obtenido en sus infantes con la aplicación de las técnicas de disciplina.

Aspecto	Coincidencias	Diferencias en España	Diferencias en México
3. Agresiones de los estudiantes.	<p>Todos los estudiantes españoles y la mayoría del alumnado mexicano rechazan las agresiones. Las agresiones físicas son: pegar, quitar o estirar la ropa y aventar objetos. Las agresiones psicológicas son: excluir (por falta de higiene, por molestar, por emitir conductas inadecuadas, por agredir y manipular. La agresión verbal es: insultar.</p> <p>Los estudiantes perciben algunas diferencias de las actividades en relación con el género.</p>	<p>Los estudiantes se pueden autoagredir físicamente: ahorcándose. La agresión verbal es: hacer ruido. Las agresiones psicológicas son: excluir por utilizar malas palabras, por tener menores capacidades, por ser aburrido, por intimidar, por mentir, por hacer cosas incorrectas y por ser egoísta.</p>	<p>Se observa la influencia de la cultura machista en algunos comentarios de los estudiantes y la manera en que algunas niñas se aprovechan del machismo para agredir a los niños. Pocos niños manifiestan que les gustan las agresiones y les dan protagonismo.</p> <p>A los estudiantes inseguros les gusta jugar con infantes buenos o pequeños. Al alumnado agresivo le gusta jugar con estudiantes fuertes o grandes.</p> <p>Algunas agresiones sexuales puntuales: besar las partes íntimas del cuerpo.</p> <p>Se observó que las estudiantes involucradas en la agresión sexual fueron excluidas por sus compañeras, especialmente la víctima.</p> <p>Algunos estudiantes manifiestan negligencia por parte de sus familias.</p>
4. Alumnos en situación de riesgo	<p>Los escolares víctimas de agresiones o de exclusiones identifican su</p>		

Aspecto	Coincidencias	Diferencias en España	Diferencias en México
	situación problemática. Los estudiantes agresores y aislados no perciben su situación problemática.		
5.Aspectos positivos del programa.		Los estudiantes han aprendido a solucionar sus conflictos, mediar en los problemas de sus iguales, externar problemas, incrementar el ocio positivo, identificar información importante, comprender, reflexionar, valores, respuestas elaboradas, analizar, pensamiento crítico, aceptar a la diversidad, externar emociones y a detectar limitaciones del programa, entre otros.	Las entrevistas con el alumnado se centraron en los estudiantes en situación de riesgo. Se lograron identificar más situaciones de agresión sexual hacia la misma víctima, se detectó una situación de agresión sexual hacia la agresora, se logró dar tratamiento a la agresora y seguimiento por parte de especialistas del DIF (Defensa del menor en México) para identificar las causas de los comportamientos inadecuados y descartar cualquier tipo de abuso sexual.
6.Información de las entrevistas a las tutoras.	Se centran en la descripción de las conductas de los estudiantes en situación o posible situación de riesgo, sus posibles causas y el tratamiento. Se enfatiza la validez de los instrumentos	Menciona las principales situaciones de agresiones en el patio: jugar agresivamente con las palas y los cubos del arenero y algunas situaciones agresivas puntuales como tres niños de cinco años	

Aspecto	Coincidencias	Diferencias en España	Diferencias en México
	de evaluación.	<p>pegar a uno de tres.</p> <p>La maestra explica sus estrategias en resolución de conflictos y trasmite sus valoraciones positivas del programa y algunas sugerencias.</p>	
7.Entrevistas al profesorado.		<p>La profesora de valores realizó una valoración positiva del programa e implementó algunas de las actividades del programa en primaria.</p>	<p>Una profesora mencionó las situaciones agresivas de su grupo, describió a los estudiantes agresores y expresó la necesidad de investigar e intervenir en su grupo.</p> <p>La profesora de apoyo expuso algunas situaciones de maltrato, de negligencia, de indisciplina, agresiones sexuales y miedos, mencionando el tratamiento y seguimiento de cada problema en el centro infantil.</p> <p>La directora expuso algunas situaciones agresivas inconscientes del profesorado hacia el alumnado. Y sucesos conflictivos de los estudiantes y las familias.</p>

J. Conclusiones sobre las entrevistas informales en el centro mexicano y español.

Se observa que hubo más participación por parte de las familias del centro mexicano, posiblemente porque se les explicó la investigación y eran más conscientes de las finalidades del estudio, lo que pudo influir en la participación de los padres y las madres en los grupos de discusión, en las actividades del programa y en la expresión de información confidencial. También pudo haber influido que la mayoría de las madres de familia del centro mexicano no trabajan y tienen más tiempo para apoyar las actividades del centro, ya que acuden a recoger a los estudiantes directamente a la puerta de la clase y pueden intercambiar información constantemente con la profesora. Sin embargo, en el centro español sólo surgieron algunas entrevistas informales después de los grupos de discusión.

Las entrevistas informales en las familias, los estudiantes y el profesorado se centraron en las agresiones escolares, traumas, fobias, miedos, problemas de aprendizaje, necesidades especiales, situaciones conflictivas, solución de conflictos, mediación escolar y logros del programa.

En la información intercambiada se reflexiona que todos los entrevistados le dan más importancia a los aspectos emocionales y sociales que a los intelectuales. En los participantes mexicanos existe una gran influencia de la cultura machista. Los participantes españoles tienen una cultura de más igualdad de género y éstas culturas son transmitidas por las familias y reproducida por los infantes.

Los niños y las niñas víctimas de agresiones suelen ocultar sus abusos, pero expresan indirectamente sus padecimientos por medio de los cambios radicales de conducta, los dibujos o los juegos simbólicos. Cuando los infantes víctimas de agresiones se percatan de la efectividad de los métodos violentos para la solución de conflictos, comienzan a utilizar la violencia después de haber probado el fracaso de la indefensión. Es necesario enseñar a los estudiantes estrategias en solución de conflictos sin

violencia desde la postura de víctima, espectador o agresor y a rechazar cualquier tipo de violencia.

A edades tempranas los estudiantes tienen un lenguaje muy limitado, comienzan a utilizar la agresión física como solución de conflictos y conforme adquieren más habilidad en el lenguaje, utilizan las agresiones verbales y posteriormente las agresiones psicológicas. En los centros han surgido casos muy puntuales de agresiones sexuales, principalmente porque los agresores han presenciado imágenes, actos sexuales o porque han sido víctimas de este tipo de abusos por lo que los suelen reproducir. Es conveniente que los docentes y las familias estén muy alerta de este tipo de problemas para que se dé un tratamiento adecuado e inmediato, ya que dependiendo de la actuación sobre este tipo y todo tipo de conflictos se fomenta su disminución, su erradicación, su permanencia o el incremento del problema.

Los estudiantes principalmente son rechazados en el colegio por falta de higiene, comportamientos inadecuados o tener un estatus menor. La mayoría del alumnado rechazado identifica su situación de exclusión, pero generalmente los infantes aislados no perciben su situación, ya que son aceptados por los demás pero no son valorados por el grupo, debido a su falta de habilidades sociales.

Los infantes son capaces de reconocer las agresiones que han realizado y algunas de las que sus iguales realizan. Se observaron algunos estudiantes que no diferencian la realidad de la ficción o han llegado a normalizar e incluso disfrutar de la violencia.

Frecuentemente la familia es responsable de algunos problemas emocionales, sociales o físicos de los estudiantes, debido a que crean miedos, son negligentes en algunas de las necesidades básicas de los estudiantes y estimulan la sexualidad o la violencia en los infantes al permitirles ver imágenes violentas, falta igualdad en la aplicación de métodos correctivos entre los miembros de la familia y utilizan medios de disciplina inadecuados. Es importante que los padres, las madres y los docentes tengan comunicación con el alumnado, logrando que éstos confíen

en ellos para que puedan pedir ayuda cuando la necesiten o los adultos les puedan proporcionar ayuda cuando sea necesario. La familia también estimula muchos aspectos positivos, entre ellos el ocio positivo.

Los instrumentos de evaluación tienen validez, ya que identificaron a los estudiantes en situación de riesgo por agresividad que ya habían sido detectados por las tutoras. Las pruebas también detectaron a algunos infantes víctimas de aislamiento o en posible situación de riesgo que no habían sido considerados por las profesoras. Se observa que la mayoría de los estudiantes víctimas o agresores tienen algunos aspectos en común: problemas biológicos, problemas familiares o experiencias muy desagradables.

Antes de aplicar el programa en España la tutora ya realizaba actividades de enseñanza en solución de conflictos, dibujaba la situación y explicaba la solución para que los estudiantes la entendieran. Por lo que el alumnado ya contaba con nociones en solución de conflictos, pero a los infantes aún no se les había dado la oportunidad de solucionar sus propios conflictos. Se les enseñaron a los infantes más estrategias de solución de conflictos, se les dio la oportunidad de solucionar sus propios problemas y se implementó la mediación escolar.

Se reflexiona que los padres, las madres y el profesorado se han concienciado en la necesidad de replantearse la educación de sus hijos o hijas, en la importancia de enseñar a los estudiantes a solucionar sus conflictos sin violencia, a fomentar los valores y a enseñar a las familias técnicas de disciplina adecuadas. Algunos entrevistados manifiestan que el programa es bueno para enseñar a los estudiantes a prevenir la violencia, solucionar sus conflictos, fomentar los valores, incrementar la autoestima y mejorar la conducta. Los participantes han considerado que es importante darle al alumnado la oportunidad de solucionar sus propios conflictos, primero supervisados por los adultos y conforme adquieran habilidades en la resolución de problemas, quitar la supervisión progresivamente. Los padres, las madres y los docentes opinan que es conveniente que el programa de intervención se aplique en todas las clases y se extienda a más centros

educativos, especialmente porque disminuyen los problemas, los conflictos que existen son resueltos por los propios estudiantes y el profesorado puede aprovechar más el tiempo de su clase.

Los estudiantes han manifestado que han aprendido a identificar los personajes, las problemáticas y los objetivos de los cuentos; a solucionar los problemas, pedir ayuda, comportarse adecuadamente, superar sus miedos, mediar los conflictos, valores, identificar y rechazar la violencia, ser críticos, ser reflexivos, respetar las normas y detectar las preferencias y las cosas que les desagradan.

Se han detectado algunas limitaciones del programa, debido a que algunos infantes continúan utilizando la violencia cuando no los supervisa un adulto y los infantes perciben que la solución de conflictos positiva funciona con los estudiantes de su clase, pero no con las de los otros grupos. Es necesario que el programa se aplique a todo el centro y el profesorado tenga una mayor coordinación, unificación y rapidez en el tratamiento de los conflictos. El profesorado debe tener cuidado con las conductas inconscientes o los métodos de disciplina inadecuados, ya que pueden fomentar indirectamente la violencia.

5.2.2. Análisis de documentos.

A. Objetivos oficiales de la Educación Infantil en México.

Se destacan las finalidades principales de la Educación Infantil, relacionadas con la prevención de la violencia y la solución de conflictos, establecidos en el artículo 3º y 27º de la Constitución Mexicana (D.O.F. 25/01/2002) y en la base curricular del nivel de preescolar para niños y niñas entre 3 y 6 años. En la tabla 38 se exponen los objetivos del programa educativo de preescolar 2004 (SEP, 2004, p. 27-28).

Tabla 38. Objetivos del Programa.

- Desarrollen un sentido positivo de sí mismos, expresen sus sentimientos, empiecen a actuar con iniciativa y autonomía, a regular sus emociones, muestren disposición por aprender y se den cuenta de sus logros al realizar actividades individuales o en colaboración.
- Sean capaces de asumir roles distintos en el juego y en otras actividades, de trabajar en colaboración, de apoyarse entre compañeros y compañeras, de resolver conflictos a través del diálogo, y de reconocer y de respetar las reglas de convivencia en el aula, en la escuela y fuera de ella.
- Adquieran confianza para que expresen, dialoguen y conversen en su lengua materna, mejoren su capacidad de escucha, amplíen su vocabulario, y enriquezcan su lenguaje oral al comunicarse en situaciones variadas.
- Reconozcan a las personas que tienen rasgos culturales distintos, compartan experiencias de su vida familiar y se aproximen al conocimiento de la cultura propia y de otras mediante distintas fuentes de información.
- Desarrollen la capacidad de resolver problemas de manera creativa mediante situaciones de juego que impliquen la reflexión, la explicación y la búsqueda de soluciones a través de estrategias o procedimientos propios, y su comparación por los utilizados por otros.
- Se interesen en la observación de fenómenos naturales y participen en situaciones de experimentación que abran oportunidades para intercambiar opiniones sobre procesos de transformación del mundo natural y social inmediato.
- Se apropien de los valores y principios necesarios para la vida en comunidad, actuando con base en el respeto a los derechos de los demás, la práctica de responsabilidades, la justicia y la tolerancia, el reconocimiento y el aprecio a la diversidad de género, lingüística, cultural y étnica.
- Desarrollen la sensibilidad, la iniciativa y la creatividad para expresarse a través de los lenguajes artísticos y para apreciar manifestaciones artísticas y culturales de su entorno y de otros contextos.

El programa favorece la convivencia, la integración de la diversidad, la autoestima, previene la violencia y promueve la solución de conflictos. Sin embargo, en la práctica no se lleva a cabo que el infante solucione sus

propios conflictos, debido a que el profesorado o los progenitores se los solucionan.

B. Objetivos oficiales de la Educación Infantil en España.

Se destacan los objetivos de la base curricular relacionados con la prevención de la violencia y la solución de conflictos en la Educación Infantil (MEC, 1630/2006, de 29 de diciembre). En la tabla 39 se expresan los objetivos de la base curricular de la Educación Infantil.

Tabla 38. Objetivos de la base curricular.

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Conocer su propio cuerpo y el de los otros, sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias.• Desarrollar sus capacidades afectivas.• Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos. |
|--|

El programa establece que el infante sea quien haga, proponga y solucione sus problemas. Sin embargo, en la práctica no se lleva a cabo, debido a que los adultos generalmente son los que solucionan o intervienen en la solución de los conflictos de los estudiantes. La socialización es básica en la educación infantil, ya que el niño o la niña deben de acostumbrarse a convivir con adultos y infantes de su misma y diferente edad.

C. Programa Anual de Trabajo (PAT) del centro mexicano.

De este programa se seleccionaron únicamente dos ámbitos: trabajo en el aula y formas de enseñanza, y participación de la comunidad, debido a que son los más relevantes para el estudio. En la tabla 39 se puede ver cada ámbito con las acciones más destacadas.

Tabla 39. Programa Anual de Trabajo.

<p><i>*Ámbito: Trabajo en el aula y formas de enseñanza*</i></p> <p><i>Propósito:</i> reforzar hábitos, valores y conductas que lleven al infante a desarrollar sus competencias para enfrentar la vida diaria.</p> <p><i>Estándares:</i> los alumnos y alumnas carecen de hábitos, valores y conductas que se reflejan en la vida diaria.</p> <p><i>Meta:</i> involucrar a los niños y las niñas en la proyección de los valores como práctica diaria de la vida.</p> <p><i>Estrategia:</i> organizar actividades y elaborar materiales que permitan la recopilación de evidencias, la conformación de los expedientes de los estudiantes, así como dar seguimiento y evaluación de los resultados.</p> <p><i>Actividades:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Elaborar, aplicar y dar seguimiento al cuadernillo de valores y fechas cívicas. Recursos: copias y copiadora. Frecuencia: todas las semanas del año (falta averiguar la frecuencia, puede ser una vez a la semana). 2. Recordatorio del valor del mes los días lunes en la asamblea. Recursos: sonido y calendario. Frecuencia: todos los lunes del año. 3. Realizar los viernes cuento guiñol y escenificaciones con las maestras y el alumnado. Recursos: cuentos y calendario. Frecuencia: todos los viernes del año. 4. Actividades del programa nacional de lectura. Recursos: libros, cuentos, etc. Frecuencia: un día a la semana. 5. Identificar y dar seguimiento a los casos de niños y niñas con necesidades educativas especiales. Responsable: maestra de apoyo. Recursos: libro de registro y seguimiento. Frecuencia: todos los días del año. 6. Organizar con los estudiantes eventos culturales, tradicionales y sociales. Recursos: calendario. Frecuencia: un día al mes.
--

7. Campañas de salud, ecología y seguridad. Recursos: padres, madres, alumnos y alumnas. Una vez a la semana.

8. Aplicar actividades para el desarrollo de la apreciación musical. Recursos: instrumentos, grabadora. Todas las semanas del año.

Ámbito: Participación de la comunidad

Propósito: concienciar a los padres y madres sobre la responsabilidad en la educación de sus hijos o hijas acerca de llevar una vida en valores.

Estándar (es): la necesidad de que la familia participe de una manera comprometida en las actividades programadas.

Meta: estimular a los padres y madres a participar en actividades que contribuyan a una mejor relación familiar.

Estrategia: desarrollar un conjunto de actividades que permitan a las familias interactuar en la escuela, casa y comunidad.

Actividades:

1. Pláticas a familias sobre temas según necesidad. Responsable: maestra de apoyo. Recursos: aula creativa, clima, computadora. Frecuencia: una vez al mes.

2. Pláticas personalizadas a padres y madres de niños y niñas con necesidades educativas especiales. Responsable: maestra de apoyo. Recursos: aula creativa, clima, computadora. Frecuencia: todas las semanas del año.

3. Participación de las familias en miniolimpiada deportiva de fin de ciclo. Recursos: material deportivo. Frecuencia: dos semanas en marzo y junio.

4. Llevar a cabo cuentos del valor del mes escenificados por padres y madres de familia. Recursos: libros de cuentos, vestuarios, escenografías. Frecuencia: el último viernes de cada mes.

5. Participación de las familias en venta de asambleas. Responsable: directora. Recursos: plan de trabajo. Un día del mes en septiembre,

octubre, noviembre y marzo.

6. Participación de los padres y las madres en venta de taquitos por semana. Responsable: directora. Recursos: plan de trabajo. Frecuencia: dos veces por semana.
7. Participación de las familias en campañas de salud, ecología y seguridad. Recursos: personal de salud. Todas las semanas del mes.

El PAT (Programa Anual de Trabajo) refleja que el programa va dirigido principalmente al desarrollo y refuerzo de valores, tanto en el alumnado como en las familias. En el ámbito aula se establecen actividades que promueven la práctica frecuente de los valores y las conductas positivas en los niños y las niñas, con la finalidad de que adquieran habilidades sociales para integrarse al grupo y estrategias positivas en la solución de conflictos. Entre las principales acciones destacan la utilización de material audiovisual, libros, escenificaciones por parte del personal, organización de eventos (convivios) y apoyo a estudiantes con necesidades educativas especiales por parte de un especialista.

En el apartado de comunidad se prevén actividades dirigidas a los padres y madres de familia, con el propósito de vincular la educación de la familia y la escuela. Algunas de las estrategias son: conferencias a familias, tutorías con la docente del aula o con algún especialista del centro, y participación de las familias en las actividades del centro: miniolimpiada, escenificación de cuentos, campañas y ventas.

Se considera necesario elaborar o especificar acciones dirigidas a la formación del profesorado del centro, cursos, conferencias y grupos de discusión en prevención de la violencia.

D. Programación General Anual (PGA) del centro español.

En el proyecto del centro se expone el análisis del contexto escolar, las características del centro, las señas de identidad, los principios, las áreas

transversales y los valores; la atención a la diversidad, la metodología, el modelo organizativo del centro, los criterios para la elaboración del horario, las actividades complementarias, las actividades proyectadas por el A.M.P.A. (Asociación de Padres y Madres de Alumnos), el reglamento del régimen interior, la naturaleza y autonomía del centro, los principios generales, los objetivos del centro, la estructura organizativa del centro, los derechos y deberes del profesorado, del alumnado y de las familias; las normas de convivencia, la disciplina en el centro, el régimen disciplinario del centro o protocolo de actuación y las características del proyecto. El documento completo consta de cuarenta páginas, pero en este apartado solamente se expone una síntesis de la información relacionada con la prevención de la violencia y la solución de conflictos. En la tabla 40 se expone la información más relevante del documento.

Tabla 40. Proyecto educativo del Centro español.

<i>*Objetivos del Centro*</i>
<ul style="list-style-type: none"> • El objetivo fundamental de nuestro Centro es la educación del infante considerada como un proceso que abarque todos los aspectos de su responsabilidad, por lo que el planteamiento educativo irá encaminado a favorecer el desarrollo integral y armónico. • Pretendemos que nuestro colegio sea un marco de desarrollo de valores democráticos potenciadores de la convivencia pacífica, la cooperación y la solidaridad, desechando todo tipo de discriminación y tratando de compensar las desigualdades. • Fomentar en los alumnos y las alumnas el espíritu observador y crítico. • Preconizar un tipo de enseñanza no sexista. • Valorar el trabajo colectivo planificando actividades en equipo sin infravalorar las individualidades. • Facilitar causas que proporcionen al alumnado el mayor conocimiento posible de sí mismo y de la realidad circundante, así como la

autonomía necesaria para desenvolverse en dicha realidad (adecuada a su proceso de desarrollo individual).

- Desarrollar las capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en las relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.

Señas de identidad y principios educativos

- Educación integral del estudiante.
- Atención a la diversidad favoreciendo la integración escolar y social de todos los estudiantes del centro, rechazando cualquier tipo de discriminación.
- Fomento y defensa de valores democráticos.
- Diálogo como vía de resolución de los conflictos.
- Trabajo común con las familias favoreciendo unas líneas de actuación conjuntas.

Pretendemos que todos los estudiantes alcancen los objetivos educativos y que adquieran unas destrezas básicas para lograr su realización personal, ejercer una ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaces de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de toda su vida.

Estas competencias son:

- Competencia social y ciudadanía.
- Autonomía e iniciativa personal.

“Principios, Áreas transversales y Valores”

- Principios Educativos:

- Rechazo a cualquier tipo de discriminación y respeto a las diferencias individuales (sexo, raza, religión, etc.).

- Temas Transversales:
 - Educación para la paz.
 - Educación para la igualdad de oportunidades para ambos sexos.
 - Educación moral y cívica.
- Valores Humanos:
 - Respeto, responsabilidad, sinceridad, amistad, justicia, esfuerzo, solidaridad, tolerancia, participación y gratitud.

Metodología

Está basada en los siguientes principios:

- Atención a la diversidad.
- Fomentar la interacción en el aula.
- Favorecer una buena comunicación entre el profesorado, el alumnado y las familias utilizando el diálogo como camino de resolución de conflictos personales y grupales e implicando a las familias en la tarea educativa.
- Motivación.

“Actividades Complementarias”

- Día de la Constitución (6 de diciembre) el profesorado trabajará con el alumnado la Constitución Española como conjunto de derechos y deberes, adaptados a los diferentes niveles. Se trabajarán artículos que hagan referencia a la tolerancia, el respeto, la participación, etc.
- Día de la Paz (30 de enero) Se trabajará por medio de debates, reflexiones, dibujos, murales, etc. en el aula sobre la paz.

Normas de convivencia

Señalamos unas normas mínimas de convivencia relativas a la utilización de espacios, horarios, materiales e instalaciones y relaciones

personales que aparecen recogidas en nuestro Reglamento de Régimen Interno.

- Los padres, las madres y los docentes, así como el personal que tenga trato directo con los estudiantes o acceso al centro, deberán observar una conducta correcta que evite malos ejemplos.
- Las entradas y las salidas de las clases deberán realizarse con el orden suficiente como para no hacer peligrar la estabilidad de ningún miembro de la comunidad.
- Se respetarán las instalaciones escolares, así como el mobiliario y el material didáctico del colegio. Los desperfectos ocasionados por un mal uso serán cubiertos por los responsables de los mismos.
- Las relaciones personales estarán basados en el respeto y la tolerancia.
- Se respetarán la integridad física y moral de todos los miembros de la comunidad educativa, absteniéndose de enfrentamientos, insultos, burlas, hurtos, humillaciones y bromas de mal gusto.

El proyecto del centro recoge una gran cantidad de aspectos relacionados con la prevención de la violencia y la solución de conflictos, ya que considera los valores democráticos, la convivencia pacífica, el rechazo a la discriminación, trata de compensar las desigualdades, fomenta el espíritu reflexivo y crítico, promueve la enseñanza no sexista, favorece el trabajo colectivo, valora los aspectos emocionales y sociales, inculca buenos hábitos, favorece una actitud contraria a la violencia, evita los prejuicios y los estereotipos, atiende a la diversidad y favorece su integración escolar, promueve la participación y colaboración, facilita la vinculación familia-escuela, fomenta el diálogo como medio de solución de conflictos, tiene un reglamento interno del centro para toda la comunidad educativa e incluye un protocolo de actuación ante el incumplimiento de las normas.

E. Reglamento Interno del centro mexicano.

En el reglamento se mencionan algunas habilidades a los que el personal debe aspirar para lograr ser un buen profesional: excelente comunicación, liderazgo, visión panorámica, creativo, innovador, juicio y amplio criterio, toma de decisiones, planeador y organizador, analítico y administrador de tiempo. Se plantean algunas actitudes necesarias para un buen ambiente de trabajo: positivo, entusiasta, proactivo, flexible, respeto, colaboración, ética, exigente, tomador de riesgos y trabajo en equipo. En la tabla 41 se presenta el reglamento interno del centro infantil.

Tabla 41. Reglamento Interno del centro.

<p>Para un buen funcionamiento interno del personal docente, directivo y de intendencia se deberán acatar las siguientes reglas:</p> <ol style="list-style-type: none">1.- El horario de entrada del personal es a las 8:00 y el de salida es a las 13:00.2.- El horario del intendente es de 6:00 hasta las 14:00.3.- Se justificarán las faltas únicamente presentando su Incapacidad expedida por la Sección 50, avisando inmediatamente de la misma a la Directora, así como de llevarla o en su defecto enviarla al Jardín con otra persona.4.- Sin excusa se marcará en la hoja azul cuando tenga alguna falta <u>sin avisar</u>.5.-Dentro del plantel y en todo el horario, cumplirá con su función respetando a su autoridad inmediata y sin descuidar el grupo a su cargo.6.- Cualquier decisión que tenga que ver con el plantel deberá ser comunicado a la Directora (incluyendo actividades que se realicen fuera del horario y dentro del plantel Educativo).7.- La autoridad inmediata de docentes e intendente es la Directora.8.- Cuando se tenga una cita con el médico (en caso de extrema necesidad, ya que toda la atención médica debe ser en contra turno) deberá
--

comunicarlo a la Directora con anticipación y no se tiene porque avisar a los estudiantes y/o familias, ya que los niños y niñas serán atendidos.

9.- En la comisión que a cada docente le corresponda (ronda, himno, escolta, villancicos, etc.) deberá de prepararse desde inicio de ciclo escolar, manteniendo informada a la Directora de avances, hacerlo con mucho entusiasmo, organización y responsabilidad, ya que va a representar a nuestro plantel ante la zona escolar y esta debe ser destacada.

10.- El intendente deberá cumplir con la función que tiene asignada. No ayudará en actividades manuales a las profesoras.

11.- En horario de clase el intendente no debe permanecer dentro de ningún salón a menos que se le requiera para alguna actividad propia de su trabajo.

12.- La intendente se encargará de que todos los vidrios del edificio escolar incluyendo baños y dirección para que se encuentren siempre bien limpios.

13.- Todos los días el frente del plantel, incluyendo banquetta, deberá estar siempre limpio antes de que llegue el alumnado.

14.- Los salones deben ser bien aseados, barriendo incluso bajo los estantes que las maestras tengan y de trapearlos con agua, limpiando mesas y sillas.

15.- La bodega de la cual todo el personal hacemos uso debe estar ordenada y limpia (las maestras cuidarán de no guardar cosas inútiles), así como la bodega de intendente debe estar en las mismas condiciones de higiene y orden.

16.- El horario del personal no debe ser interrumpido por ningún padre o madre de familia, o por alguna otra persona ajena (evítese la pena de que se le llame la atención).

17.- Todo el personal participará en todas las actividades que se realicen en el Jardín, y al término de entrega de niños y niñas cuando se le requiera para alguna planeación acudirá a la dirección sin que tengan que avisarle hasta el lugar donde se encuentre, al escuchar tres timbres cortos seguidos será para reunión.

18.- Las familias no tienen porque permanecer dentro de los salones hasta

tarde, ya que se crean malos entendidos.

19.- No se permitirá crear malos entendidos entre el personal, cualquier cosa que tengan que decir se le hará directamente a la persona indicada y sin crear conflictos, ya que si se llegan a dar se le levantará un reporte mismo que será turnado a la Inspección.

20.-No se permite por ningún motivo la salida del personal dentro de su horario de trabajo, ya que cualquier accidente que le pudiera suceder correrá bajo su responsabilidad.

21.-El horario de atención a los niños y las niñas es para atender específicamente la función que desempeña en el plantel. Por lo tanto, no deberá estar platicando con sus compañeras o compañeros.

22.- La atención a padres y madres será a la hora de salida del alumnado.

23.- El recreo es de veinte minutos de 10:30 a 10:50, la maestra de guardia será la encargada de timbrar, la maestra que no acate el horario al siguiente día se le acortará el recreo a su grupo y tampoco se les dará a los estudiantes ese tiempo de recreo en el salón.

24.- Dentro del horario de recreo TODAS LAS MAESTRAS, sin excepción, deberán realizar la guardia en todas las áreas, juegos, área cívica, barda y barandal de entrada.

25 Cumplir efectivamente las guardias que se le asignen en horario exacto (la puerta se abre a las 8:45, debiendo estar ya lista la grabadora y recibir a los niños y niñas con música evitando perder tiempo en la instalación a la hora que se timbra para entrada). Siendo responsable de cerrar la puerta con candado.

26.- Cumplir con los horarios de llegada a los eventos que en el año se programen, ya que de lo contrario repondrá el tiempo que no cumpla y se le limitarán los permisos internos acatando la regla de marcar retardos y faltas.

27.- Tomarse el tiempo necesario para hacer el llenado de las boletas de evaluación de los alumnos y alumnas poniendo en el tiempo que corresponda la gráfica que merezca.

28.- Todos los lunes deberá llevar el diario de la profesora a dirección para su revisión (independientemente de las visitas que la directora haga al grupo para revisar desempeño, gráficas, etc.), así como el 2º día hábil de cada mes también llevará su registro y plan de trabajo.

29.- El personal deberá portar los días lunes y de asamblea el uniforme blanco, ya que es obligatorio (observación de inspección)

30.- En el horario de recreo la intendente permanecerá en el área de baños para vigilar su buen uso, así como de asearlo en el momento que se requiera durante este tiempo.

El reglamento está diseñado para el establecer un adecuado funcionamiento, organización y calidad del centro. Las normas se establecen en función de la puntualidad, asistencia, citas, incapacidades, funciones, comisiones o actividades docentes, guardias en la entrada y el recreo, eventos culturales, uniforme, revisión de documentos, relación con las familias y sanciones.

El documento es revisado por todo el personal cada año para actualizarlo y realizar las modificaciones necesarias. Sería conveniente evitar las redacciones sancionadoras en las normas y utilizar oraciones positivas, debido a que el personal puede sentirse obligado, las obligaciones generan rechazo y las normas lo único que pretenden es la armonía y el buen funcionamiento del centro.

F. Reglamento del Régimen Interior del centro español.

El plan de convivencia es elaborado por toda la comunidad educativa y tiene bases legales, ya que considera la ley Española, algunas leyes educativas y toma en cuenta la normativa sobre comedores escolares. Contiene las normas fundamentales del centro educativo para conseguir un buen clima escolar y unas buenas relaciones personales que favorezcan la convivencia. En el plan de convivencia se concretan algunas estrategias de

carácter preventivo para fomentar el cumplimiento de las normas y evitar la aplicación de sanciones. En ese documento se detallan los niveles de actuación en función de la gravedad del problema. Además contiene un registro con una serie de indicadores para registrar los conflictos y valorar las medidas del tratamiento de los conflictos. En la tabla 42 se destaca lo más importante de este documento.

Tabla 42. Plan de convivencia.

<i>Objetivos*</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Favorecer la comunicación. - Impulsar la participación activa. - Facilitar el tratamiento de los conflictos a través de la organización del centro. - Aceptar las normas de convivencia y comprometerse a cumplirlas. - Reforzar positivamente las conductas facilitadoras de la convivencia.
<i>*Indicadores de evaluación de los objetivos*</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Respeto a las normas y cumplimiento de las mismas. <ul style="list-style-type: none"> ○ Han disminuido los conflictos en las entradas y salidas. ○ Han disminuido los conflictos en el aula. ○ Han disminuido los conflictos en el recreo. ○ Han disminuido los conflictos en el comedor. ○ Han disminuido los conflictos en las actividades extraescolares. ○ Han disminuido los conflictos en otras situaciones. • Tratamiento del conflicto. <ul style="list-style-type: none"> ○ Se ha establecido un protocolo. ○ Con regularidad se aplica el protocolo. ○ Es efectivo el protocolo.

- Reforzamiento de conductas positivas en infantil.
 - Se premia una conducta positiva a través de pegatinas.

Normas de convivencia en educación infantil

Antes de entrar en clase.

- Entrar en Fila.
- Llegar puntual.
- Se breves en la entrega de los estudiantes por parte de las familias.
- Seguir las normas para la rutina de la entrada.
- Cuando los estudiantes hayan llegado después de la hora de entrada (9:00a.m.). Incorporarlos en el aula en los cambios de clase.

Dentro de la clase.

- Resolver los conflictos dialogando.
- Favorecer la actitud de ayuda y colaboración.
- Compartir los materiales y cuidarlos.
- Mantener limpia el aula y los espacios comunes.
- Respetar a todas las personas que participan en toda la acción educativa.
- Ponerse de acuerdo teniendo en cuenta el punto de vista del otro.

En los servicios.

- Utilizar adecuadamente el aseo.
- Trabajar a nivel familiar los hábitos de aseo y el control de esfínteres.

En el recreo.

- Usar adecuadamente el tobogán.
- Subir en orden al tobogán por las escaleras.
- Sentados y de descenso en la rampa de uno en uno.
- Usar de forma correcta el material del patio.

- Utilizar siempre dentro del arenero los cubos y palas.
- Realizar juegos adecuados al material que se está usando.
- Recoger y ordenar los materiales.
- Respetar las instalaciones y los materiales. Mantener limpio el patio (no tirar papeles ni objetos al patio ni pintar las paredes).
- Respetar a los compañeros y a las compañeras, cooperar con ellos y evitar los juegos violentos.
- Respetar las pertenencias de los otros.
- Respetar al profesorado que vigila el patio.

Al salir de la clase.

- Realizar la salida de modo ordenado evitando los gritos y las carreras.
- Que las familias permanezcan en el lugar establecido.
- Que las familias no se acerquen a decir nada al profesorado hasta que todos los estudiantes hayan sido entregados.

En el comedor.

- Respetar al personal: monitores, docentes y cocineros.
- Respetar las instalaciones, el mobiliario y hacer un uso adecuado de los mismos.
- Adquirir buenos hábitos de alimentación, uso adecuado de los cubiertos y servilletas.
- Trabajar hábitos de higiene antes y después de las comidas.

Niveles de actuación

1. Tratamiento inmediato del conflicto con la intervención del adulto responsable de la actividad en ese momento.
2. Información al profesor tutor y actuación por parte del mismo.
3. Comunicación a las familias por parte del tutor, si procede.
4. Información a Jefatura de Estudios y tratamiento del problema por parte

de la misma.

5. Intervención de la Dirección.

6. Comisión de convivencia. Consejo Escolar.

Conductas gravemente perjudiciales para la convivencia del centro

- Los actos de indisciplina, injuria u ofensas graves contra los miembros de la Comunidad educativa.
- La reiteración, en un mismo curso escolar, de conductas contrarias a las normas de convivencia del Centro recogidas en el Reglamento.
- La agresión grave física o moral contra los demás miembros de la Comunidad educativa o la discriminación grave por cualquier razón (raza, sexo, etc.).
- La suplantación de personalidad en actos de la vida docente y la falsificación o sustracción de documentos académicos.
- Los daños graves causados por uso indebido o intencionadamente en los locales, materia o documentos del Centro o en los bienes de otros miembros de la Comunidad Educativa.
- Los actos injustificados que perturben gravemente el normal desarrollo de las actividades del Centro.
- Las actuaciones perjudiciales para la salud y la integridad personal de los miembros de la Comunidad Educativa del Centro o la incitación a las mismas.
- El incumplimiento de las sanciones impuestas.

A efecto de gradación de las correcciones:

- Se consideran circunstancias paliativas:
 - El reconocimiento espontáneo de su conducta incorrecta.
 - La falta de intencionalidad.
- Se consideran circunstancias acentuantes:

- La premeditación y la reiteración.
- Causar daño, injuria u ofensa a los infantes de menor edad o a los recién incorporados al Centro.
- Cualquier acto que afecte a la discriminación por cualquier motivo.

Correcciones

Las conductas podrán ser corregidas por:

- Realización de tareas que contribuyan a la mejora y desarrollo de actividades del Centro o, si procede, dirigidas a reparar el daño causado en las instalaciones, al material del Centro o a las pertenencias de otros miembros de la Comunidad Educativa. Estas tareas deberán realizarse en horario no lectivo.
- Suspensión del derecho a participar en las actividades extraescolares o complementarias del Centro.
- Cambio de grupo.
- Suspensión del derecho de asistencia a determinadas clases durante un período superior a cinco días e inferior a dos semanas. Durante el tiempo que dure la suspensión el estudiante deberá realizar los deberes o trabajos que se determinen para evitar la interrupción en el proceso formativo.
- Cambio de Centro.

El plan de convivencia es democrático, ya que en su elaboración participan todos los miembros o algunos representantes de la comunidad educativa. El documento está muy completo, debido a que especifica normas generales del centro para cada nivel educativo, para cada espacio y para cada actividad, y especifica los derechos y los deberes del alumnado, profesorado, las familias y el personal no docente. Es muy acertado que se utilice una redacción en positivo, se especifiquen las estrategias para el logro

de la norma y las medidas de actuación. Sin embargo, solamente se exponen las actuaciones punitivas ante las conductas inadecuadas y se podría mejorar con un plan de prevención de la violencia incluyendo actividades específicas para que el profesorado aplique en el aula. El programa de intervención puede ser una buena alternativa para complementar el plan de convivencia.

G. Participación del centro español en el proyecto COMENIUS.

El programa COMENIUS tiene entre sus principales objetivos reforzar la dimensión europea en la educación infantil, primaria y secundaria. Favorece la movilidad del alumnado y el profesorado, y promueve la cooperación educativa. En el centro educativo “Cristóbal Colón” este programa tiene el objetivo principal de mejorar la convivencia y los hábitos sociales en los tiempos de recreo a través de los juegos tradicionales. Este programa subvenciona a las Asociaciones Escolares entre los centros educativos, con el fin de desarrollar proyectos educativos conjuntos para los estudiantes y el profesorado.

No se exponen las actividades del proyecto, debido a que mientras se aplicó el programa no se había aplicado el programa. Se tuvo una reunión para la preparación del proyecto en la semana del dieciséis al veinte de noviembre de dos mil nueve, la directora y el profesor de música como coordinadores del programa se fueron a Turquía para elaborar el proyecto con los coordinadores de los otros centros participantes europeos y presentarlo hasta enero de 2010 a la organización de COMENIUS.

Cabe mencionar que aunque no estuviera aprobado el proyecto, mientras se llevó a cabo el programa de intervención “el tratamiento educativo de la violencia en la educación infantil”, se observó que en el patio de infantil frecuentemente el profesorado se alternaba para enseñar a los estudiantes juegos tradicionales y después ellos los reproducían libremente en sus tiempos de ocio en el patio.

Es muy importante ofrecer a los infantes alternativas de ocio positivo y el rescatar la utilización de juegos tradicionales españoles y de otros países. Esta es una estrategia muy acertada para prevenir la violencia, fomentar la convivencia, las buenas relaciones, la integración, la motricidad y previene que los estudiantes sean individualistas y consumistas de juguetes sin intención pedagógica.

H. Planeación docente de la clase mexicana.

De la planeación docente interesa examinar las situaciones didácticas, las actividades y las competencias que la profesora diseña en función de la prevención de la violencia para averiguar las experiencias previas de los estudiantes en el tema y prever las actividades que puedan complementar el programa de intervención. En la tabla 43 se presenta la planeación docente del grupo de 2ºC.

Tabla 43. Planeación docente de Agosto a Diciembre.

<p><i>18-22 de Agosto 2008</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Lenguaje y comunicación cuento. - Junta con las familias. <p><i>25-29 de Agosto 2008</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo personal: reconoce sus cualidades, comunica las sensaciones y los sentimientos. - Lenguaje y comunicación: identifica algunas características, reconoce sus cualidades y capacidades, escucha y cuenta relatos literarios. <p><i>Planeación Mensual</i></p> <p>Valor del mes: libertad (La libertad pertenece a quienes saben conquistarla).</p> <p>Actividad en familia una lección para el gallo.</p> <p><i>Plan mensual de Septiembre.</i></p> <p>Propósito: los estudiantes sean capaces de asumir roles distintos en el juego</p>

y en otras actividades, de resolver conflictos a través del diálogo y de reconocer y respetar las reglas de convivencia en el aula, en la escuela y fuera de ella.

**Competencias.*

- *Desarrollo personal y social:* comprende que hay criterios, reglas que regulan su conducta, en los diferentes ámbitos en que participa.
- *Expresión y apreciación artística:* comunica y expresa creativamente sus ideas, sentimientos y fantasías mediante representaciones plásticas, usando técnicas y materiales variados.
- *Lenguaje y comunicación:* comunica estados de ánimo, sentimientos, emociones y vivencias a través del lenguaje oral.
- *Desarrollo físico y salud:* práctica medidas básicas preventivas y de seguridad para preservar su salud, así como para evitar accidentes y riesgos en la escuela y fuera de ella.

**Situación didáctica: ¿Qué cosas me gustan?*

Campo formativo: lenguaje y comunicación.

Aspecto: lenguaje oral.

Competencia: comunica estados de ánimo, sentimientos, emociones y vivencias a través del lenguaje oral.

Propósito: los niños y las niñas expresan gustos y puntos de vista.

Actividades:

- ¿Qué lugar me gusta?
- ¿Cuál es mi comida favorita?
- ¿Cuál es mi programa favorito?
- Mi juguete preferido
- ¿A qué me gusta jugar?

**Situación didáctica: los juegos.*

Campo formativo: desarrollo personal y social.

Aspecto: identidad personal y autonomía.

Competencia: comprende que hay criterios, reglas que regulan su conducta, en los diferentes ámbitos en que participa.

Propósito: los estudiantes por medio del juego respetan las reglas.

Actividades:

- El boliche
- Vasos
- Ensartar
- La papa caliente
- El elástico
- La ruleta
- Los costales
- Tiro a gol
- Las sillas

**Situación didáctica: higiene personal.*

Campo formativo: desarrollo físico y salud.

Aspecto: promoción a la salud.

Competencia: práctica medidas básicas preventivas y de seguridad para preservar su salud, así como para evitar accidentes y riesgos en la escuela y fuera de ella.

Propósito: el alumnado conoce y practica medidas de salud.

Actividades:

¿Por qué es importante bañarnos?

- Las manos limpias
- Las uñas limpias

- Los oídos limpios
- A peinarnos
- Mi ropa
- Los zapatos
- Los dientes.

**Situación didáctica: México mi país.*

Campo formativo: exploración y conocimiento del mundo.

Aspecto: cultura y vida social.

Competencia: distingue y explica algunas características de la cultura propia y de otras culturas.

Propósito: conozcan tradiciones que forman parte de su cultura, así como también hechos importantes.

Actividades: una fiesta mexicana

- Los niños héroes
- La independencia
- Grito de independencia
- Comidas
- Trajes
- Lugares
- Juguetes

Observaciones y Evaluación:

- *Lenguaje y comunicación:* la mayoría de las actividades se realizó, pero no fueron del todo exitosas porque los niños y las niñas no respetan turnos. Es necesario continuar trabajando durante el siguiente mes con las reglas.
- *Desarrollo personal:* aunque algunas actividades fueron satisfactorias, por la conducta que manifiestan los alumnos y las alumnas, es

necesario continuar favoreciendo las reglas por medio del juego.

- *Expresión y apreciación artística:* las actividades resultaron de gran interés para los estudiantes, además durante éstas mejoraban los niveles de atención.
- *Desarrollo físico y salud:* a pesar de que los hábitos de higiene no se vieron uno por uno es algo que frecuentemente se favorece.

Durante este mes se promovió la lectura de cuentos.

Valor del mes: fortaleza (es sentirse fuerte y capaz de vencer los miedos que impidan dar a mi vida un verdadero sentido).

14/Octubre/2008 Plática a familias con estudiantes con problemas de conducta

Plan mensual de octubre

Propósito: los infantes sean capaces de asumir roles distintos en el juego y en otras actividades, de resolver conflictos a través del diálogo y de reconocer y respetar las reglas de convivencia en el aula, en la escuela y fuera de ella.

Competencias:

- *Desarrollo personal y social:* comprende que hay criterios, reglas y convenciones externas que regulan su conducta en los diferentes ámbitos en los que participa.
- *Expresión y apreciación artística:* comunica las sensaciones y los sentimientos que le producen los cantos y la música que escucha.

**Situación didáctica:* las reglas

Campo formativo: desarrollo personal y social

Aspecto: identidad personal y autonomía

Competencia: comprende que hay criterios, reglas y convenciones externas que regulan su conducta en los diferentes ámbitos en los que participa.

Propósito: los infantes por medio del juego respetan las reglas.

Actividades: las reglas

- Las sillas
- Estatuas
- Enanos gigantes
- Los globos
- Lotería
- Traga bolas
- Ruleta

**Situación didáctica:* la música

Campo formativo: expresión y apreciación artística

Aspecto: expresión y apreciación musical.

Competencia: comunica las sensaciones y los sentimientos que le producen los cantos y la música que escucha.

Propósito: que los niños y las niñas expresen ideas, sensaciones y gustos por medio de la música.

Actividades: ¿Qué música me gusta?

- ¿Cuáles canciones escuchaba mi familia?
- Diferentes géneros musicales
- ¿Qué imagino?
- ¿Para qué se utiliza la música?
- ¿Qué es un instrumento musical?
- Los instrumentos musicales

Observaciones y evaluación:

- Desarrollo personal: sólo se vieron dos actividades, se retoma la misma competencia, pero con diferentes actividades.

- Expresión y apreciación artística: sólo se realizó una actividad.

Valor del mes: Bondad (es una inclinación natural a hacer el bien con una profunda comprensión de las personas y sus necesidades).

12/Noviembre/2008. Traer algo de despensa para el cartero.

13/Noviembre/2008. Plática la comunicación

20 Asamblea revolución mexicana

Plan mensual de Noviembre

Propósito: se apropien de los valores y principios necesarios para la vida en comunidad, actuando en base en el respeto a los derechos de los demás, el ejercicio de responsabilidades, la justicia y la tolerancia.

Competencias:

- *Desarrollo personal y social:* comprende que hay criterios, reglas y convenciones externas que regulan su conducta en los diferentes ámbitos en los que participa.

Desarrollo físico y salud: reconoce situaciones que en la familia o en otro contexto le provocan agrado, bienestar, temor desconfianza o intranquilidad.

**Situación didáctica:* las palabras mágicas.

Campo formativo: desarrollo personal y social

Aspecto: identidad personal y autonomía

Competencia: comprende que hay criterios, reglas y convenciones externas que regulan su conducta en los diferentes ámbitos en los que participa.

Propósito: los niños y las niñas por medio de las actividades interiorizaran las reglas de convivencia.

Actividades:

- Por favor
- Gracias

- Discúlpame
- El cuento
- Nuestro cuento
- Hagamos un cuento

**Situación didáctica:* Aprendo a cuidarme

Campo formativo: desarrollo físico y salud

Aspecto: promoción de la salud

Competencia: reconoce situaciones que en la familia o en otro contexto le provocan agrado, bienestar, temor desconfianza o intranquilidad.

Propósito: que los alumnos y las alumnas conozcan datos de identificación

Actividades:

- El dibujo
- Las cosas que me asustan
- Con quien me gusta estar
- Mi teléfono

Valor del mes:

18/12/09 Cuento del mes (Padres y madres de 2º C) y cuento navideño por parte de los estudiantes con bailables de Disney.

La planeación de la profesora incluye situaciones didácticas y actividades en prevención de la violencia dirigida al alumnado y a las familias. Entre las que destacan los cuentos, conferencias y pláticas (charlas) a familias, actividades de reflexión y solidaridad, asambleas cívicas, bailes, canciones, rimas, poesías, dramatización y estrategias lúdicas, gráficas y plásticas.

A través de las situaciones didácticas los estudiantes pueden aprender a autocontrolarse, expresar sus sentimientos y emociones, asumir

diversos roles, resolver conflictos sin violencia, respetar reglas, practicar valores y buenos modales, medidas de prevención, incrementar el autoestima y se pueden identificar con su persona y su cultura. Mediante algunas actividades la maestra pretende involucrar a algunos padres y madres de familia en las actividades del centro, tratando de conseguir que sean más conscientes y responsables en la educación de sus hijos o hijas.

I. Planeación docente de la clase española.

Se analizó el diario de planeación de la tutora del grupo, pero no se encontraron actividades escritas relacionadas con la prevención de la violencia y solución de conflictos, debido a que este tipo de estrategias se llevan a cabo de manera transversal en todas las actividades de la jornada escolar y como las situaciones de conflicto son imprevisibles se solucionan conforme vayan surgiendo.

J. Diario de observaciones de la profesora mexicana.

Está organizado por fechas e incluye las observaciones diarias de la jornada laboral. El anterior programa de educación preescolar (PEP 1994) consideraba la evaluación diaria grupal y las observaciones relevantes por estudiante, mínimo tres alumnos por día. Por lo que antes se podía tener un mejor registro y control de los progresos y necesidades de los estudiantes. Sin embargo, el actual programa educativo (PEP 2004) ya no exige las observaciones por alumnado y la mayoría del profesorado no las realiza porque no se le exige. En la tabla 44 se presentan las observaciones del grupo.

Tabla 44. Diario de observaciones de la profesora.

En la clase de educación física los infantes estuvieron entusiasmados, pero hubo niños y niñas que desde un inicio estuvieron peleando, se les llamó varias veces la atención y continuaron igual, por lo que se les separó del resto del grupo, aunque no me gusta dejarlos sin
--

participar era necesario para que comprendieran las reglas.

28/12/2008 Hoy trabajamos nuevamente con los talleres de manera que todos los estudiantes tuvieron la oportunidad de participar en los dos talleres, por la reacción de los niños y las niñas considero que fue muy bonita la experiencia, además de permitirme observar grandes avances sobre todo en el recortado. Con respecto a la colaboración de la mamá de Denisse, los infantes trabajaron muy bien con ella, para ella fue una experiencia gratificante, pero me comentó que era muy difícil atenderlos a todos y manifestó admirarme. Este tipo de actividades ayuda a que los padres y las madres no sólo valoren el trabajo docente, sino la importancia de la educación preescolar.

3/12/2008 Llegó el momento de la fiesta de Eduardo, es un grupo muy afectivo porque en el momento de felicitar al cumpleaños todos se levantan, a excepción de Anastasia, pero después de motivarla se acercó. Al regresar del descanso realicé la lectura de un cuento, los niños y las niñas siempre que se lleva a cabo esta actividad piden el cuento de Gina, porque manifiestan interés y atención.

4/12/2008 En la primera parte de la mañana concluimos la actividad de la noche buena, los estudiantes estaban muy contentos al ver cómo iban quedando, me sorprenden los cambios que observo en los infantes, ya que existe una coordinación en la repartición de materiales, de manera especial en Gonzalo quien ya no se precipita en ir por ellos. Todas las nochebuenas quedaron muy bien, además de que es evidente el progreso. Alondra, Irma y Victoria se la pasaron platicando por lo que se retrasaron en el trabajo y no lo concluyeron, hable con ellas, ya que siempre trabajan muy bien, reflexionaron y se dieron cuenta de que por estar platicando no terminaron.

5/12/2008 La mamá de Jazmín me comentó que durante la salida, mientras entregaba a los niños y las niñas, su hija y Yolanda estaban abajo del escritorio, le dije que si me había percatado, me asome y sólo estaban jugando, aún así les dije que se salieran en dos ocasiones. La señora dice que se percataron, ya después de haberlas entregado, que estaban las dos

en el baño, pero no estaban haciendo nada y pensó que Yolanda sólo la estaba esperando, cuando llegó el papá de Jazmín la niña le dijo que Yolanda la había besado, me dijo que ella habló con la niña, le dijo que quería la verdad y la señora dice que Jazmín le confirmó lo que había pasado. No es una situación sencilla de tratar porque los papás se preocupan, con toda razón al igual que yo, porque me siento inexperta en este tipo de situaciones. Lo que hice en ese momento fue tranquilizar a la señora diciéndole que estaría al tanto de las dos y tomaría otras medidas para evitar que continuara presentándose esa situación. Durante la salida hablé con las mamás de las dos niñas y mientras estábamos, en lo antes mencionado, se volvió a presentar esta situación, yo les decía a las mamás que no nos escandalizáramos que todo tenía su explicación, que seguramente en alguna parte lo había visto Yolanda y por eso lo estaba haciendo, su mamá me interrumpe y me dice que la niña ya había hecho algo similar con una niña de un centro comunitario, porque ésta la comenzó a molestar cuando iba al baño hasta llegar a situaciones más graves. Creo que Yolanda lo está haciendo debido a que a ella la hostigaron de esa manera y está repitiendo esa acción. Su mamá me comentó que Yolanda está recibiendo terapia con un psicólogo, que le comentaría lo sucedido y me mantendría al tanto de lo que le dijera.

8/12/2008 Hoy elaboramos una bota navideña, los infantes la cortaron y la su mayoría lo hizo muy bien, los que continúan con cierta dificultad son Wilfredo y Cristóbal, éste último la rompió toda por lo que la volvió a recortar. Cuando terminaron de cortar la bota la decoraron con diamantina, cada quien según su gusto, me sorprendí mucho cuando vi que Emilio y Vanessa cortaron más la bota, es decir la hicieron más pequeña, al cuestionarlos Emilio dijo que la bota que le di era muy grande para su pie y por eso la hizo de su tamaño. Vanessa dijo que ella quería un calcetín, las dos respuestas me recordaron lo importante que es preguntar antes de llamar la atención, ya que los niños siempre tienen respuestas que explican lo que para nosotros puede significar que no siguieron la indicación.

9/12/2008 Al regresar del descanso realizamos la lectura de un cuento, esta

actividad les agrada mucho al alumnado y manifiestan mucho interés.

15/12/2008 Posada escolar (Nota de la investigadora: la maestra no mencionó el suceso del niño que se quedó en el transporte).

16/12/2008 Cuando los estudiantes regresaron del descanso estuvimos trabajando con trabalenguas, lo repasamos varias veces, pero la actividad no resultó como yo quería porque estaban muy inquietos y ya no ponían atención.

Las observaciones de la docente se centran principalmente en especificar las conductas positivas o negativas que manifiestan los estudiantes ante ciertas situaciones, individuales o grupales, y a las medidas de disciplina. Una de las estrategias de disciplina que utiliza la maestra es separar a los estudiantes involucrados en situaciones conflictivas y no dejarlos participar en algunas actividades para que aprendan a auto-regularse y respeten las reglas del salón.

En las observaciones se especifican los logros o dificultades de los estudiantes ante ciertas metodologías pedagógicas o estrategias de aprendizaje, y las medidas de actuación para afrontar los problemas. Se mencionan los materiales didácticos o actividades que les agradan o desagradan al alumnado. Se toman en cuenta las ventajas de involucrar a las familias en las actividades del aula y del centro.

Se reflexiona sobre la importancia de aprender a escuchar las explicaciones de los niños y las niñas antes de juzgar sus trabajos o actuaciones, debido a que en ocasiones se puede pensar que el infante está en un error y puede que no sea así, ya que algunos tienen una justificación o una manera diferente de hacer las cosas. Son válidas las formas de trabajo diferente cuando son correctas y están fundamentadas.

En las anotaciones se incluyen situaciones puntuales muy delicadas y se detallan los sucesos, las posibles causas, la manera de afrontarlas, las limitaciones y los sentimientos que genera en la docente el abordar esos sucesos desagradables.

Se observa que la tutora no mencionó una situación conflictiva o de descuido hacia un alumno (en la posada navideña se llevó a cabo en un lugar de ocio, un niño se quedó dormido en el transporte y al llegar al Jardín de Niños la maestra no se percató que el niño se fue en el autobús) quizá no la mencionó porque sabe que otras personas: directora, subdirectora e inspectora tienen acceso a esa información y teme las represalias.

Al analizar las observaciones se detecta que a partir del mes de diciembre las explicaciones son muy breves, una de las posibles causas puede ser que este mes la profesora tiene una saturación de actividades y muy poco tiempo para poder preparar el bailable del cuento navideño, los trabajos manuales, las bolsitas, la posada, las invitaciones y los regalos.

Sería muy beneficioso continuar realizando las observaciones por alumnos y alumnas para tener un mejor control de las necesidades y logros de los estudiantes.

K. Observaciones de la profesora española.

En España al profesorado de infantil no se le exige que lleve un registro de observaciones del alumnado, lo que utiliza la tutora es un documento para las familias donde se incluyen las notas o calificaciones y alguna observación general de cada estudiante en un periodo de tiempo determinado. Por tanto, en el análisis de los documentos no se incluyen las observaciones del alumnado.

L. Normas de la clase mexicana.

El reglamento del grupo contiene catorce imágenes impresas, siete estaban en positivo y las otras siete en negativo (opuestas). Se volvieron a retomar las reglas pero se utilizaron fotografías de los estudiantes realizando las acciones del reglamento y se eligieron a los estudiantes que menos respetaban las reglas para aparecer en las imágenes. En la tabla 45 aparecen las reglas del aula.

Tabla 45. Reglamento del aula.

- Respetar los trabajos o pertenencias de los demás.
- Cuidar el material.
- Cuidar la naturaleza.
- Solucionar problemas hablando.
- Respetar a los demás.
- Compartir.
- Tirar la basura en el bote de basura.
- Utilizar el material adecuadamente.

Las reglas del salón están orientadas a la creación y refuerzo de buenos hábitos de aseo e higiene, la disciplina, al fomento de valores, la creación de buenos modales y la prevención de la violencia. Es un acierto que la profesora haya replanteado las reglas en positivo, porque generalmente éstas se formulan en negativo o prohibiciones que el niño o la niña tienden a rechazar.

M. Normas de la clase española.

El reglamento de la clase tenía ocho imágenes impresas redactas en positivo. En las primeras sesiones del programa, mediante imágenes dibujadas y pegatinas, se incorporaron dos normas más. En la tabla 46 se expresan las normas de la clase y las últimas dos son las que se añadieron al reglamento.

Tabla 46. Reglamento del aula.

- Hacer fila para entrar y salir.
- Silencio.
- Escuchar.

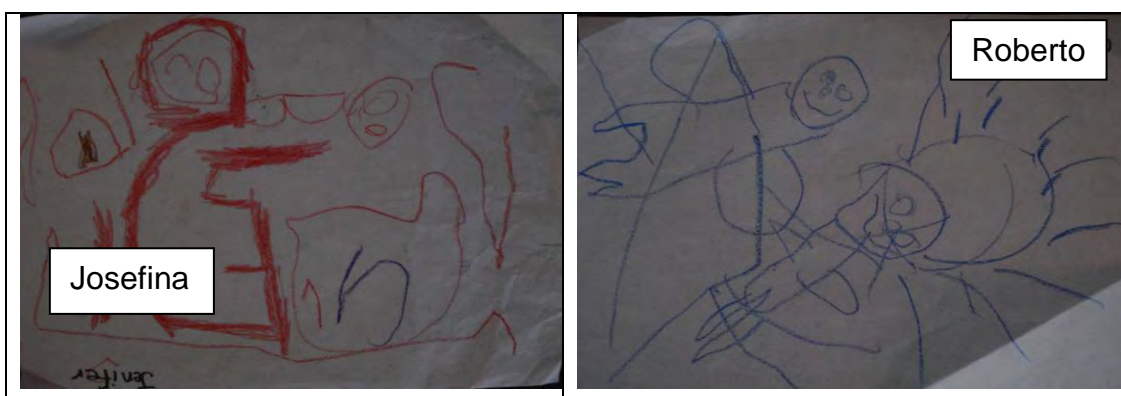
- Compartir.
- Guardar cada cosa en su lugar.
- Para hablar el dedo levantar y esperar.
- Nos perdonamos, los amigos se besan y se abrazan.
- Permanecer bien sentados.
- Solucionar solos los conflictos.
- Acudir al mediador.

Las normas de la clase están dirigidas a crear un buen funcionamiento del aula, a fomentar los valores, a promover buenos hábitos y a prevenir la violencia. Es muy adecuado que la profesora tenga redactadas las normas en positivo, debido a que el estudiante no siente en un ambiente lleno de restricciones.

N. Dibujos del alumnado mexicano.

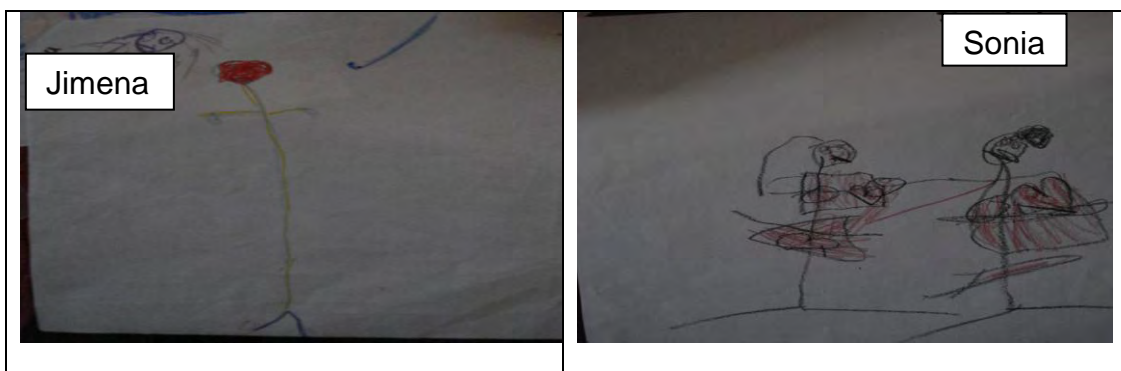
Se eligieron los catorce dibujos más representativos de los miedos y las situaciones negativas que padecen los estudiantes ⁸. En la tabla 47 se pueden observar estos dibujos.

Tabla 47. Dibujos del alumnado.



⁸ En el DVD anexo a la tesis se pueden consultar todos los dibujos de los estudiantes.





Los dibujos reflejan que los principales miedos de los estudiantes son a los fantasmas, las alturas, se los roben, los extraterrestres, tener pesadillas, la obscuridad, etc. Por las explicaciones del alumnado, muchos de estos miedos son provocados por las familias para controlar a los niños y por los medios de comunicación.

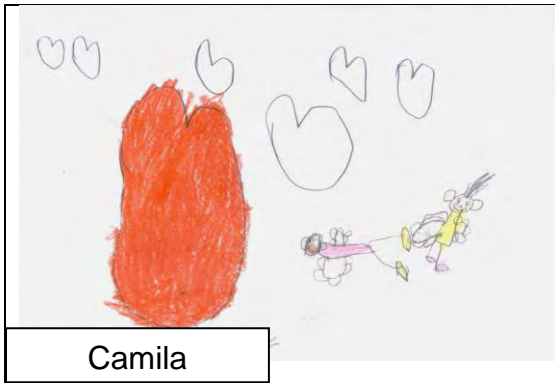
A los infantes no les gusta que les peguen o insulten sus iguales o sus familias, los obliguen a hacer cosas que no quieren, les digan mentiras, no les crean, les dañen o roben sus pertenencias, los ignoren o rechacen, etc. Los infantes rechazan cualquier tipo de violencia dirigida hacia ellos y cuando algunos estudiantes padecen una situación conflictiva no la comunican a sus familias o al profesorado por falta de confianza.

O. Dibujos del alumnado español.

Se seleccionaron los catorce dibujos más representativos de las situaciones que más les disgustan a los estudiantes. En la tabla 48 se pueden observar estas creaciones.

Tabla 48. Dibujos de los estudiantes.





Camila



Alfredo



Alfonso



Francisca



Iñaki



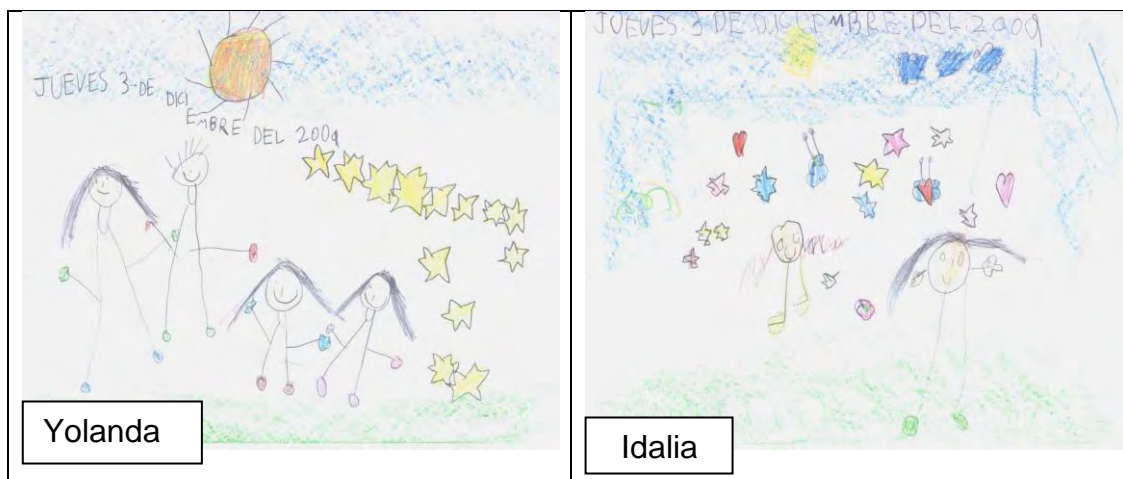
Diego



Brenda



Yair



Las imágenes expresan algunas de las situaciones agresivas que viven los estudiantes de educación infantil. Es conveniente mencionar las explicaciones de los dibujos de algunos estudiantes. En la tabla 49 se pueden ver las explicaciones y las posibles soluciones.

Tabla 49. Explicación de los conflictos y sus soluciones.

Nombre	Situación	Posibles soluciones
Alfonso	“Un niño me obliga a ir a un sitio que no me gusta”.	-“No, no voy contigo. No te hago caso”. -“Le diría algo que a él no le gustara”. -“Se lo diría a mis padres o a la profe”.
Alfredo	“Un niño que me está obligando a hacer una cosa, ir a la cueva oscura, obligandome a pegar a otro niño”.	-“Pedirle perdón. Diciéndole que no quiero pegar”.
Camila	“Mi hermano me empujó contra la pared, choqué y me golpeé. Y me salió sangre”.	-“Ten más cuidado, porque se me quita la piel y me sale sangre”.

Nombre	Situación	Posibles soluciones
		-“Decirle a mi madre”.
Manolo	“Que me molesten cuando estoy hablando con mis amigos”.	-“Déjame un momento en paz”. -“Decirle a la profe”.
Abigaíl	“Mi hermana no me deja coger a mi perrito”.	-“Déjamelos por favor, que no es tuyo”. -“Decirle a mis papás”.
Brenda	“Mi hermana se pelea conmigo”.	-“Déjame un momento, sino te voy a pegar”. -“Decirle a mi madre”.
Diego	“Un niño me va a pegar”	-“Diciéndole para”. -“Diciéndoselo al mediador”.
Leonardo	“No me gusta que me obliguen”.	-“Me iría corriendo a mi casa”. -“Decirle a la profe o a mi madre”.
Catalina	“Mi papá está peleando con mi mamá”.	-“Diciéndoles que se estén quietos”.
Iñaki	“Un niño me está aventando bombas”.	-“Desactivando las bombas”.

Se observa que al alumnado no les gusta que sus hermanas, hermanos, amigos o amigas no quieran compartir sus pertenencias, las mascotas o los materiales del cole; los molesten cuando están hablando, les peguen, los empujen, les avienten cosas, los obliguen a hacer cosas que no quieren, los insulten, ser espectadores de situaciones violentas, especialmente en su familia, etc. La última situación abordada en el recuadro es la

única imaginaria. Cabe mencionar que este alumno tiene problemas y lo está tratando un especialista. Sin embargo, la solución que expuso es una estrategia positiva para evitar el daño.

Las principales estrategias de solución de conflictos que los estudiantes mencionan son: petición directa con cortesía para detener la agresión, después acudir a un adulto y pocas veces reciprocidad positiva, es decir, reparar el daño cuando sea posible.

Se reflexiona que los dos contextos más importantes de los infantes son el familiar y el escolar, ya que las situaciones de un ámbito repercuten en el otro. Es importante que exista una vinculación y coordinación en ambos ámbitos para los infantes tengan una educación más unificada y con más coherencia. De este modo los niños y niñas podrán integrarse adecuadamente y con más facilidad a la sociedad.

P. Grabaciones en audio y video en el centro mexicano.

A través de las grabaciones en video, de los grupos de discusión y las sesiones del programa, y en audio de las entrevistas al alumnado, se lograron complementar las observaciones y el diario de campo de la investigadora. Las grabaciones contribuyeron a identificar dificultades y avances del alumnado, especialmente en los estudiantes que se encontraban en situación o posible situación de riesgo. Si no se hubiera contado con este recurso las familias hubieran carecido de evidencias reales de las necesidades, los avances y las maneras de expresarse de sus hijos o hijas, ya que a través de éstas grabaciones las familias se mostraron más responsables y conscientes de su influencia en la educación familiar. De la misma manera la profesora responsable del grupo se benefició de estos recursos.

Q. Grabaciones en audio y video en el centro español.

Mediante las grabaciones en video de los grupos de discusión y en audio de los grupos de discusión, las entrevistas al alumnado y algunas sesiones, se logró registrar información y complementar las observaciones registradas en el diario de campo. Estos recursos contribuyeron a conocer la evolución de los estudiantes en las sesiones del programa e identificar a algunos estudiantes en situación y posible situación de riesgo. Estos instrumentos de evaluación aportan muchas ventajas, debido a que las personas hablan y se mueven constantemente y no se puede registrar todo al momento, es decir, pueden pasar desapercibidos muchos detalles muy importantes y estos recursos lo registran todo. Al final del programa la tutora Yara del grupo mencionó que le hubiera gustado grabar a los estudiantes en todas las sesiones para que las familias hubieran observado la evolución de sus hijos o hijas en las sesiones del programa y se concienciaran de todo las competencias que pueden adquirir los estudiantes si tienen una educación adecuada. Lamentó las limitaciones y dificultades que se tienen para grabar a los menores.

R. Observaciones del estudio en México.

En el transcurso de la investigación se hicieron observaciones permanentes en relación con la violencia, las cuales fueron registradas en el diario de campo. A través de estas anotaciones se logró complementar la investigación, debido a que los niños y las niñas tienen un vocabulario muy limitado para transmitir sus pensamientos y emociones, pero los estudiantes tienen otras maneras de expresarse como son a través del juego, el dibujo y el comportamiento, etc. Este recurso fue muy útil, ya que se lograron contrastar las entrevistas con las observaciones y en algunos casos se confirmó, se descartó o se complementó la información. En el anexo 5 se presentan las observaciones más destacadas.

El alumnado se agrede o se defiende principalmente de forma verbal y física. Las niñas también recurren a la agresión psicológica.

Principalmente las agresiones pueden generarse para obtener protagonismo y poder. Algunos estudiantes justifican la agresión con el juego, lo que puede llevar a que los niños y las niñas no quieran jugar a ciertos juegos o con algunas personas por temor a la violencia.

La etapa Infantil está caracterizada por la inocencia, pero se han detectado escolares más conscientes, que buscan lugares ocultos y solitarios para ejercer agresión y que estas acciones queden impunes.

En la disrupción del grupo puede influir el exceso de alumnado, la organización del tiempo y el espacio, las técnicas de disciplina, las metodologías, las actividades y la personalidad y la experiencia de la profesora. Los niños y las niñas se distraen conversando con sus iguales o jugando.

Cada vez es más frecuente ver manifestaciones efusivas de afecto entre el alumnado: besos, abrazos y caricias. Quizá la cultura y los medios de comunicación están normalizando, permitiendo o externando conductas que en épocas anteriores se consideraban tabús para estas edades, de tres a cinco años.

Al presentarse en el centro un problema delicado o grave es importante establecer medidas de solución y actuar lo antes posible, procurando que solamente se enteren los involucrados y pedir la mayor discreción posible.

Para abordar y disminuir la disrupción, y la agresión fue conveniente retomar el reglamento del centro desde la primera sesión de la intervención. Paulatinamente se logró mejorar la armonía del grupo, el autocontrol del alumnado, el respeto al reglamento y disminuyó la agresividad.

Se consideró oportuno contribuir a mejorar la integración del grupo y la aceptación de la diversidad por medio de los cuentos: “¿Quieres conocer a los Blues?”, “El mundo de Tana” y “Los tres cerditos”. Mediante las narraciones y algunas actividades los escolares se aceptaron más unos a otros, se incrementó la empatía, el trabajo en equipo, la ayuda y la solidaridad. Se redujo la exclusión y se logró un grupo más integrado.

Después se trató el tema de comunicación de situaciones incómodas o desagradables con los cuentos: “La sirena Coral” y “El patito temeroso”. Los niños y niñas externaron experiencias negativas de agresión, injusticia o miedo que habían padecido principalmente por sus familias o iguales. La literatura infantil y algunas actividades contribuyeron a disminuir la tendencia de las víctimas a sentirse culpables de sus agresiones, mejoraron la autoestima de las víctimas y todos los estudiantes aprendieron a pedir ayuda, desarrollaron la empatía e identificaron las conductas negativas y sus consecuencias.

El alumnado dice mentiras para obtener protagonismo o para no asumir las consecuencias de sus actos. Algunos niños y niñas utilizan las mentiras para hacer daño y para culpar a otros de sus malos actos. Para tratar este problema se contó el cuento: “El pastor mentiroso”. A través del cuento y de algunas estrategias se lograron reducir las mentiras del alumnado. Sin embargo, no se logró ningún cambio en la niña más agresiva del grupo, Yolanda, que utilizaba las mentiras para ocultar sus actos o hacer daño.

El grupo inventó un cuento en prevención de accidentes, basado en situaciones cotidianas que los infantes viven: desobediencia, castigos y soluciones. Los estudiantes lograron plasmar en el cuento los tres momentos principales: introducción, conflicto y desenlace. Los padres y las madres de familia que participaron en el cierre del proyecto se mostraron más responsables de la educación de sus hijos o hijas, más orgullosos y más conscientes de las necesidades y habilidades de los niños y las niñas.

S. Observaciones del estudio en España.

La observación fue un recurso permanente en todo el proceso de la investigación. Mediante las observaciones se logró conocer más a cada estudiante: sus cualidades, limitaciones y necesidades; al grupo en conjunto, identificar las conductas de la profesora que inciden positivamente o negativamente en el alumnado, tener una idea general del tipo de familia de

cada infante, percibir las relaciones entre el profesorado y la comunidad educativa, y detectar las estrategias educativas más asertivas y las menos adecuadas. En el anexo 6 aparecen las observaciones más destacadas.

Las principales agresiones físicas de los estudiantes son pegar por medio de objetos o del cuerpo, jugar agresivamente, realizar cosas malas, hacer cosas sucias, pisar, empujar, subirse encima de los iguales, tirar o desordenar los materiales, arañar, estirar la ropa, aventar arena, estirar la nariz, quitar las pertenencias o los materiales y rayar o romper los trabajos. El alumnado se agrede verbalmente por medio de hacer ruido, distraer, gritar e insultar. Y psicológicamente a través de manipular, burlarse, excluir, tratar mal, molestar, no escuchar, ignorar, competir en actividades que saben que tienen más capacidades, egoísmo y decir mentiras para hacer daño.

Los infantes principalmente se distraen cuando la profesora explica mediante: juegos, interrumpir, hacer ruido, hablar, pensar en otra cosa, moverse, mirar a otra parte, sentarse incorrectamente y molestar.

En el patio el alumnado principalmente juega a realizar figuras en el arenero, juegos tradicionales como el pilla pilla o el escondite, juegos que les enseña el profesorado, juegos relacionados con los programas de televisión como Gormitis y Pressing catch, juegos en función con el mobiliario del patio como el barco y el tobogán, y juegos en función de la época del año como recoger las hojas de los árboles.

A través de las observaciones, a los estudiantes en posible situación de riesgo, se llegó a la conclusión de que todos estos estudiantes han disminuido sus problemas en situación de agresores o de víctimas de aislamiento, pero se han detectado beneficiados otros aspectos, tales como la integración en el grupo, ampliar su círculo de amigos o amigas, atención, observación, reflexión, asimilación, ofrecer ayuda, retención, disculparse, la mediación, aprendizaje cooperativo, trabajo en equipo, centrarse en los aspectos importantes, dar respuestas más elaboradas, respetar las normas, relacionar las problemáticas de los cuentos con las propias, expresar sus emociones, identificar los defectos y cualidades en los demás, creatividad, autocontrol, valores, participar activamente en las actividades, solución de

conflictos sin violencia, incrementar la autoestima, disminuir todo tipo de agresiones especialmente las físicas, expresar lo que no les gusta de los demás y modificar sus comportamientos negativos para ser aceptado. Algunos de estos infantes aún necesitan esperar su turno para hablar, aprender más estrategias positivas de solución de conflictos, supervisión de los adultos en la resolución de los problemas y evitar molestar a los demás.

Mediante las observaciones de las sesiones del programa de intervención se detectaron, en la mayoría de los estudiantes, las evoluciones de los siguientes aspectos: confianza, curiosidad, interés, dedicación en los trabajos, ayuda, identificar gustos y disgustos, valores, disciplina, cortesía, buenos hábitos, comportamiento adecuado, dirigir las actividades, alegría, respuestas más elaboradas, integración del grupo, respetar las normas y hacer que los demás las respeten, expresión de emociones, atención, concentración, observación, reflexión, pensamiento crítico, análisis, solución de conflictos sin violencia por sí mismos, la mediación escolar a través de sus iguales, pedir ayuda a un adulto después de haber intentado solucionar el problema y la mediación, reducir notablemente la agresividad, superar miedos, estrategias de solución de conflictos sofisticadas, aceptación de la diversidad cultural, detectar las situaciones de peligro, saber que todas las personas tienen aspectos similares, diferentes y que nadie es perfecto; detectar características en los demás, ampliar su grupo de amistades, mejorar alternativas de ocio positivo, aprender canciones, dialogar, centrarse en los momentos y personajes principales de los cuentos e identificar y adaptarse a la dinámica del programa: cuento, preguntas, lema, pegar imagen del cuento, escribir el lema en la cartulina del programa y hacer un juego o actividad relacionado con la solución de conflictos.

La función de ser responsable de la clase y la de mediador es muy valorada por los estudiantes, debido a que estas funciones les dan a los infantes protagonismo positivo en el grupo e incrementan su autoestima. La profesora utiliza la secuencia de la lista del grupo para asignar por ese orden a cada responsable, es un sistema justo y cada estudiante puede identificar el tiempo que ha pasado o que le falta para tener ese cargo. La metodología

por rincones es una estrategia muy adecuada, a los equipos le da la opción de elegir su área de trabajo por día, teniendo que pasar por todos los rincones en la semana, de esta manera el alumnado siente que tiene el poder decidir y no solamente recibir imposiciones, y la profesora puede dar una atención más individualizada al equipo y a los estudiantes que lo requieran. Escribir los nombres de los estudiantes que se portan bien en la pizarra debajo de una estrella es una estrategia muy adecuada para promover el protagonismo positivo y el buen comportamiento.

Uno de los momentos que más valoran los estudiantes es el de la asamblea, debido a que disfrutan de expresar sus sentimientos, pensamientos y experiencias, y escuchan los comentarios e ideas de sus iguales. El alumnado valora mucho el tiempo de los rincones por las actividades, los juegos y los materiales, pero las áreas que menos les gustan son la de puzzles y la de biblioteca.

Los recursos como el ordenador, el MP3 y la videocámara fueron muy adecuados para registrar algunos momentos o algunas observaciones, de forma inmediata y permanente. La diversidad de recursos para los cuentos y la variedad de actividades innovadoras lograron el interés, la atención y la aceptación del alumnado. La balanza ha sido la clave para el éxito de la mediación escolar, ha logrado que los estudiantes contabilicen los conflictos, valoren si se soluciona positiva o negativamente el problema, modifiquen las soluciones negativas y se fomenten las soluciones positivas. También la balanza puede ser un buen recurso para retirar progresivamente el refuerzo positivo a través de premios y fomentar el refuerzo positivo, mediante la visualización de los pesos en la balanza y el diálogo.

T. Reflexiones sobre los documentos del centro mexicano.

El programa de Educación Infantil promueve la prevención de la violencia y la solución de conflictos. Sin embargo, en la práctica no se lleva a cabo la solución de conflictos sin violencia por parte del alumnado, debido a

que el profesorado o las familias son quienes solucionan o intervienen en la solución de los problemas.

Al analizar el Programa Anual de Trabajo (PAT) y el Reglamento Interno del Centro se reflexiona que todo el personal del centro participa en la elaboración del mismo o aprueba el contenido de los documentos, se identifica que ambos documentos contienen algunos elementos en prevención de la violencia coherentes con el programa de intervención, ya que promueven los valores, el comportamiento adecuado, las habilidades sociales, las estrategias positivas en la solución de conflictos, la vinculación familia-escuela por medio de talleres y actividades dirigidas a las familias, y las normas del reglamento que están dirigidas a todo el personal del centro, con la finalidad de atender correctamente al alumnado. El centro cuenta con una maestra de apoyo que da tratamiento individual a los estudiantes con necesidades diferentes o canaliza a los estudiantes con problemas relevantes a otros especialistas.

Se observó el cuaderno de planeación y el diario de observaciones de la docente desde el inicio del año escolar hasta un mes antes de iniciar el programa para identificar los aspectos relacionados con la prevención de la violencia y se reflexionó que la profesora en su planeación incluye situaciones didácticas dirigidas a las familias y el alumnado en relación con la prevención de la violencia, ya que promueve el autocontrol, la expresión de emociones, la resolución de conflictos sin violencia, el respeto a las normas, los valores, los buenos hábitos y modales, mejora la autoestima, promueve medidas en prevención de la violencia, favorece la integración a la cultura e incluye actividades que conciencian a las familias en su responsabilidad educativa.

Las observaciones se centran en identificar y describir las conductas positivas o negativas que manifiestan los estudiantes ante determinadas situaciones o medidas disciplinarias, explicar los logros o dificultades de los infantes ante ciertas estrategias de aprendizaje y se mencionan medidas de actuación para la superación de los problemas. Se incluyen reflexiones de la participación de las familias en las actividades del centro, se hacen

anotaciones sobre la importancia de que el alumnado explique su trabajo para conocer los motivos que los llevaron a hacerlo de esa manera y se incluye la descripción de situaciones violentas con sus posibles causas, la manera de afrontarlas, las limitaciones y los sentimientos que genera en la docente ese tipo de experiencias.

El reglamento del aula incluía imágenes con las normas en positivo y sus opuestos en negativo. A través del programa se consideraron únicamente las reglas positivas y se expusieron a través de fotografías de los infantes representando cada norma. El reglamento de la clase incluye elementos que favorecen los buenos hábitos y modales, la higiene, la disciplina, los valores, y la prevención de la violencia.

Los dibujos de los estudiantes realizados en algunas sesiones expresan sus miedos y las situaciones negativas que padecen. Los principales miedos de los infantes son a los fantasmas, las alturas, se los roben, los extraterrestres, tener pesadillas y la obscuridad. Las situaciones que les desagradan a los estudiantes son los golpes, los insultos, las manipulaciones, las mentiras, el quitar o dañar sus pertenencias, las exclusiones, los ignoren y no les crean.

Las grabaciones en audio y en video consiguieron registrar de manera permanente e inmediata conductas y conversaciones, identificar logros y dificultades del alumnado, y concienciar a las familias en su responsabilidad educativa.

Los infantes tienen un vocabulario muy limitado para transmitir sus pensamientos o emociones, pero tienen otras maneras de expresarse a través del juego, el dibujo y el comportamiento. Por lo que las observaciones se centraron en los infantes en situación y posible situación de riesgo, las distracciones del alumnado y los logros o las dificultades en cada sesión del programa.

El alumnado principalmente agrede para obtener protagonismo por medio de conductas como apretar la nariz o las mejillas, aventar objetos, empujar, pellizcar, pegar, molestar, quitar o romper pertenencias, enseñar la

lengua, hacer gestos, excluir por la apariencia, juegos agresivos, burlarse o mentir. Algunos niños y niñas son conscientes de las agresiones y buscan lugares ocultos y solitarios para agredir a su víctima, y lograr que sus malas acciones queden impunes.

Las principales distracciones del alumnado son gritar, jugar, esconder materiales, gatear debajo de las mesas o sentarse de manera incorrecta. Se ha observado que en la disrupción escolar del grupo influye el exceso del alumnado, la organización del tiempo y el espacio, las técnicas de disciplina, las metodologías educativas, las estrategias didácticas y la personalidad y experiencia del profesorado.

Se observaron manifestaciones efusivas de afectos: besos, abrazos y caricias entre algunos niños y niñas inusuales para su edad. Por lo que se piensa que la cultura, las familias y los medios de comunicación pueden estar fomentando o normalizando este tipo de conductas.

Ante el surgimiento de conflictos graves es necesario contar con un protocolo de actuación para evitar actuaciones inmediatas e ineficaces, o tomar medidas conjuntas entre la profesora, directivos y especialistas para transmitir el problema a las familias y dar un tratamiento adecuado a los involucrados.

El programa influyó en la consolidación de algunos logros en el alumnado: mejorar la armonía del grupo, el autocontrol, el respeto a las normas, la integración grupal, los valores, el trabajo en equipo, la superación de miedos o vivencias desagradables, la autoestima, las habilidades sociales, la solución de conflictos sin violencia, la creatividad, etc. Las sesiones del programa disminuyeron algunas situaciones de agresividad, exclusión, manipulación y mentiras. En la clausura del programa las familias se mostraron más conscientes de las habilidades y necesidades de sus hijos o hijas.

U. Reflexiones sobre los documentos del centro español.

El programa de Educación Infantil promueve la prevención de la violencia y la solución de conflictos. Sin embargo, en la práctica no se lleva a cabo la solución de conflictos sin violencia por parte del alumnado, debido a que el profesorado o las familias son quienes solucionan o intervienen en la solución de los conflictos.

Existen documentos como el proyecto del centro, el plan de convivencia y las propuestas del proyecto COMENIUS que son realizados democráticamente por todo el personal docente y algunos representantes de la comunidad educativa. Estos documentos consideran algunos aspectos relacionados con el programa como la prevención de la violencia a través de las normas de convivencia, los valores, la enseñanza no sexista, la solución de conflictos mediante el diálogo, el trabajo colaborativo, el otorgar importancia a los aspectos emocionales y sociales del individuo, los juegos tradicionales como instrumento para mejorar la convivencia y los hábitos sociales en los tiempos de recreo, la vinculación de la familia-escuela, y los principios de tratar de compensar desigualdades, la no discriminación y el evitar todo tipo de prejuicios. El Reglamento de Régimen Interno (RRI) contiene las normas de convivencia y un protocolo de actuación ante situaciones conflictivas para promover una actuación coherente dependiendo de la gravedad del problema y evitar las actuaciones apresuradas.

No se incluyeron las planeaciones docentes, debido a que no se encontraron actividades relacionadas con la prevención de la violencia, ya que estas actividades se llevan a cabo de manera transversal en todas las actividades del centro. Tampoco se incluyeron las observaciones del alumnado, debido a que en España no se le exige al profesorado de infantil que lleve este registro.

Las normas del reglamento del aula están dirigidas para crear un buen funcionamiento del aula, fomentar los valores, promover hábitos y prevenir la violencia. Al reglamento de la clase se le añadieron dos normas más en relación con el programa: solución de conflictos por sí mismos y acudir al mediador. Se considera muy adecuado que la profesora tenga

redactadas las normas en positivo, debido a que el estudiante no siente en un ambiente lleno de restricciones.

A través de los dibujos se lograron identificar algunas situaciones desagradables para los infantes como víctimas o espectadores de violencia: no les gusta que su familia o iguales no quieran compartir, los molesten o interrumpen cuando están hablando, les peguen, los empujen, les avienten cosas, los obliguen a hacer cosas que no quieren, los insulten y presenciar situaciones violentas especialmente en su familia. El alumnado explica sus soluciones ante los conflictos antes mencionados y la principal estrategia de resolución de conflictos es utilizar la petición directa con cortesía para detener la agresión, después acudir a un adulto y pocas veces reciprocidad positiva; es decir, reparar el daño cuando es posible. En las situaciones descritas se observa que los dos contextos más importantes y determinantes para los infantes son el familiar y el escolar, debido a que las situaciones de un ámbito repercuten en el otro. Es necesario promover y facilitar la vinculación familia-escuela.

Las grabaciones en audio y video fueron muy útiles para registrar la información de manera inmediata y permanente por medio de las cuales se obtuvieron aportaciones y observaciones muy importantes. El ordenador también fue un recurso muy útil para escribir las observaciones y reflexiones o para poner alguna música o video del programa de intervención a los estudiantes.

Mediante las observaciones se pudieron identificar y clasificar las principales agresiones de los estudiantes. Las agresiones físicas son pegar con objeto o con el cuerpo, jugar agresivamente, hacer cosas malas, ensuciar, empujar, pisar, arañar, quitar objetos, pintar o romper los trabajos, morder, subirse encima de alguien, aventar objetos, desordenar el material, etc. Las agresiones verbales son hacer ruido, distraer hablando, gritar e insultar. Las agresiones psicológicas son manipular, excluir, burlarse, tratar mal, molestar, ignorar, mentir, ser egoísta y ser ventajoso. Las agresiones sexuales son utilizar juguetes para introducir en las partes íntimas.

Las principales distracciones de los estudiantes son por medio del juego, interrumpir, hacer ruido, hablar, pensar en otra cosa, moverse, mirar a otra parte, sentarse incorrectamente y molestar. Los principales juegos en el patio escolar son realizar figuras en el arenero, resbalarse en el tobogán, jugar al barco en las bancas, jugar a juegos motivados por personajes de los dibujos de la televisión, recoger hojas de los árboles y jugar a juegos tradicionales.

Todos los estudiantes en situación o posible situación de riesgo han reducido sus problemas de agresividad o aislamiento y han mejorado sus relaciones sociales, su autoestima y algunas capacidades intelectuales. La mayoría del alumnado ha logrado disminuir la agresividad, las exclusiones, manipulaciones, el aislamiento y la solución de conflictos con la intervención de un adulto. Los estudiantes han manifestado incrementar los valores, el respeto de las normas, la solución de conflictos sin violencia, la mediación escolar y las habilidades: emocionales, sociales e intelectuales; los buenos hábitos de cortesía e higiene, la disciplina, el autocontrol, la armonía de la clase, la diversidad e integración cultural, las amistades, las alternativas de ocio positivo y detectar las cualidades, defectos en los demás, etc.

V. Comparación de los documentos analizados en el centro mexicano y en el centro español.

Al analizar los documentos en el centro español y en el mexicano se encontraron algunas similitudes y diferencias. En la tabla 50 se presentan las principales reflexiones.

Tabla 50. Comparación de los documentos.

Aspecto	Coincidencias	Diferencias en España	Diferencias en México
1.Documentos analizados.	Programa de Educación Infantil, Proyecto Educativo del Centro (en México Proyecto Anual de Trabajo),	Proyecto COMENIUS fomenta los juegos tradicionales para mejorar la convivencia y los hábitos sociales en	Cuaderno de observaciones.

Aspecto	Coincidencias	Diferencias en España	Diferencias en México
	Plan de convivencia (en México Reglamento Interno del Centro), planeaciones docentes y Reglamento del aula. La mayoría de los documentos consideran actividades en prevención de la violencia.	los tiempos de recreo. Documentos para las familias con las notas y observaciones de los estudiantes.	
2. Proyecto del centro.	Es elaborado por toda la comunidad educativa e incluye los valores, el diálogo como medio de solución de conflictos, el trabajo colaborativo, la prevención de la violencia, las habilidades sociales, la vinculación familia-escuela, el espíritu crítico y reflexivo y fomenta la integración escolar.	Favorece la educación no sexista, el rechazo a la discriminación, la compensación de las desigualdades, el valorar los aspectos emocionales y sociales, los buenos hábitos, evita los prejuicios y los estereotipos, y atiende a la diversidad.	Fomenta el comportamiento adecuado, cuenta con la actuación de una especialista para el tratamiento de estudiantes con necesidades educativas especiales e incluye actividades con las familias: escenificación de cuentos, participación en algunas asambleas, campañas y ventas.
3.Reglamento escolar.	Tiene entre sus objetivos conseguir un buen funcionamiento, organización, clima escolar y unas buenas relaciones sociales.	Es elaborado por toda la comunidad educativa. Es dirigido a toda la comunidad educativa y establece un protocolo de actuación de conflictos.	Es aprobado por toda la comunidad educativa y es dirigido al personal del centro.

Aspecto	Coincidencias	Diferencias en España	Diferencias en México
4. Normas de la clase.	Es elaborado por la profesora y aprobado por los estudiantes mediante imágenes. Con las normas se pretende crear un buen funcionamiento del aula, fomentar los valores, promover los buenos hábitos y prevenir la violencia.	Utiliza imágenes impresas con las normas en positivo. Se añadieron normas de solución de conflictos por sí mismos y acudir al mediador. Se utilizó una balanza para la mediación.	Utilizaba imágenes en positivo y sus opuestos en negativo. Se modificaron las imágenes por fotografías de los estudiantes. Se consideran aspectos de buena higiene y cortesía.
5. Planeación docente.		Está organizada por contenidos y rincones. No especifica actividades en prevención de la violencia, debido a que se llevan a cabo de manera transversal y se abordan los conflictos conforme vayan surgiendo.	Está organizada por situaciones didácticas que favorecen las competencias. Para prevenir la violencia se utilizan las actividades de cuentos, fomento de un valor por mes, asambleas cívicas, bailes, canciones, rimas, poesías, dramatizaciones, juegos, actividades gráfico-plásticas, reflexiones, participación en actos solidarios y talleres a familias.
6. Cuaderno de observación.	Utilizan un documento para las familias con las notas y observaciones generales de cada estudiante.	En España no se exige el cuaderno de observación del alumnado.	Se centran en conductas, logros, dificultades, intereses, cosas que les desagradan y experiencias de los estudiantes.
7. Dibujos.	Expresión de las	No les gusta que no	No les gusta que les

Aspecto	Coincidencias	Diferencias en España	Diferencias en México
	situaciones que les desagradan: pegar, insultar, manipular,	compartan, molesten o interrumpan cuando están hablando, empujen, avienten objetos y ser espectadores de situaciones violentas, especialmente en su familia.	mientan, no les crean, les dañen o quiten sus pertenencias, los ignoren y los excluyan. Los principales miedos de los infantes son a los fantasmas, las alturas, se los roben, los extraterrestres, las pesadillas y la obscuridad.
8. Grabaciones en audio y video.	Se grabaron en audio y video los grupos de discusión. Se grabaron en audio las entrevistas al alumnado. También se utilizó el ordenador para registrar las observaciones y las reflexiones de manera inmediata y permanente.	Se grabaron en audio algunas actividades del programa.	Se grabaron en video todas las actividades del programa.
9. Observaciones.	Se centraron en las cualidades, los defectos, las necesidades, los logros, los conflictos y la resolución de los mismos, las habilidades, la disciplina y el comportamiento del alumnado, la práctica docente del profesorado y la		

Aspecto	Coincidencias	Diferencias en España	Diferencias en México
	relación de las familias con los estudiantes y el profesorado.		
9. Agresiones de los estudiantes.	<p>Agresiones físicas: pegar por medio de objetos o del cuerpo, jugar agresivamente, empujar, aventar objetos, estirar o apretar la nariz, quitar o romper los materiales, rayar o romper los trabajos y tirar o desordenar los materiales</p> <p>Agresiones psicológicas: excluir, molestar, burlarse y decir mentiras.</p> <p>Agresiones verbales: hacer ruido, distraer, gritar e insultar.</p>	<p>Agresiones físicas: Hacer cosas malas, ensuciar las cosas, pisar, subirse encima de los iguales, arañar y estirar la ropa,</p> <p>Agresiones psicológicas: ignorar, ser egoísta y competir en actividades que saben que se tienen más capacidades.</p>	<p>Agresiones físicas: Pellizcar. Agresiones psicológicas: hacer gestos.</p>
10. Juegos de los estudiantes en el recreo.	Realizar juegos tradicionales, atraparse, escondite, juegos relacionados con los dibujos infantiles, jugar a la familia, juegos en función del mobiliario y la época del año.	Jugar en el arenero,	Bailar con la música que se pone en el recreo. Jugar al fútbol y al baloncesto.
11. Disrupción escolar.	Los estudiantes se distraen mediante conductas como el juego, interrumpir,		Escondiendo materiales y gateando debajo de las mesas. Influye el exceso del alumnado.

Aspecto	Coincidencias	Diferencias en España	Diferencias en México
	hacer ruido, hablar, pensar en otra cosa, moverse, mirar a otra parte, sentarse incorrectamente y molestar.		
12.Alumnado en situación de riesgo.	Mejoraron positivamente los estudiantes. Se propusieron algunas estrategias para que los estudiantes víctima de aislamiento o agresores superaran sus problemas.	El alumno considerado más agresivo y menos aceptado tiene problemas de déficit de atención, y antes de la intervención ya estaba siendo tratado por un especialista.	Se logró que la alumna agresora se canalizara a la profesora de apoyo, a la psicóloga del centro y a un psicólogo del DIF (Defensa del Menor en España) para que le dieran tratamiento y se descartara cualquier situación de abuso.
13.Logros del programa.	Se logró integrar al grupo y se incrementaron algunos aspectos: ampliar el círculo de amigos y amigas, la atención, la observación, la reflexión, el pensamiento crítico, la comprensión, los valores, pedir disculpas, el aprendizaje cooperativo, el trabajo en equipo, el centrarse en los aspectos importantes de los cuentos, el incrementar el ocio positivo, el dialogar,	Los estudiantes lograron ofrecer ayuda, aplicar la mediación y la solución de conflictos por sí mismo, relacionar las problemáticas del cuento con las vivencias propias, la aceptación de la diversidad cultural, e identificar las cualidades y los defectos de los demás.	Se logró incrementar la intervención de un adulto en la solución de conflictos. El grupo inventó un cuento en prevención de la violencia.

Aspecto	Coincidencias	Diferencias en España	Diferencias en México
	<p>el aprender canciones, el identificar las enseñanzas de los cuentos, el dar respuestas más elaboradas, el respetar las normas, el expresar sus emociones y sus vivencias, el modificar sus comportamientos negativos para ser aceptados por otros, la cortesía, los hábitos adecuados, la buena disciplina, el identificar situaciones de riesgo, el superar miedos y las experiencias desagradables y se logró disminuir la exclusión, las mentiras y la manipulación.</p> <p>Se logró que las familias participantes en la investigación se concienciaran de su responsabilidad educativa e identificaran las necesidades y las habilidades de los infantes.</p>		

W. Conclusiones sobre los documentos analizados en México y España.

Los documentos elaborados en los centros infantiles son muy similares en su contenido, únicamente lo que cambia es el nombre. Los Proyectos Educativos de los centros son elaborados por representantes de toda la comunidad educativa y en su contenido incluyen actividades en prevención de la violencia, ya que consideran los valores, el diálogo como medio de solución de conflictos, el trabajo en equipo, las habilidades sociales, la actitud crítica y reflexiva, la integración escolar, la educación no sexista, las capacidades emocionales y sociales, los buenos hábitos, el atender a la diversidad, la disciplina adecuada, la compensación de las desigualdades, el rechazo a los prejuicios y a los estereotipos, la no discriminación y la diversidad de actividades para el alumnado, el profesorado y las familias.

Los reglamentos escolares son elaborados o aprobados por toda la comunidad educativa y sus objetivos principales son lograr un buen funcionamiento, una buena organización y un buen clima escolar. El centro Español también incluye un protocolo de actuación para los conflictos. Los reglamentos del centro se dan a conocer por medio de boletines informativos, circulares o por documentos que firman las familias.

Cada grupo tiene unas normas que generalmente son realizadas por las profesoras y aprobadas por los estudiantes, con el propósito de crear un buen funcionamiento del aula, fomentar los valores, promover los buenos hábitos, favorecer la disciplina y prevenir la violencia. Las reglas de clase están representadas por medio de imágenes con su respectivo texto en un área específica del aula.

La planeación docente se realiza de manera mensual, semanal o por un periodo de tiempo determinado, con la finalidad de prever los objetivos educativos, organizar las actividades de aprendizaje y guiar la práctica docente. Se observa que las planeaciones docentes mexicanas contienen actividades en prevención con la violencia y se abordan por medio de cuentos, asambleas, bailes, canciones, juegos, rimas, poesías, dramatizaciones, actividades gráfico-plásticas, reflexiones, diálogos, talleres, charlas,

videos y la participación en actos solidarios. Las planeaciones docentes españolas no especifican las actividades en prevención de la violencia, debido a que las llevan a cabo de manera transversal en todas las actividades escolares.

La profesora mexicana tiene un cuaderno en el que registra las observaciones relevantes de los estudiantes. Las observaciones se centran en las conductas, los logros, las dificultades, los intereses, las preferencias, las experiencias y las cosas o situaciones que rechazan los estudiantes. La profesora mexicana y la española llevan un documento para las familias donde especifican las notas y observaciones generales de cada estudiante.

Los dibujos de los estudiantes realizados en las sesiones del programa, representan las situaciones que les desagradan o a las que tienen miedo los infantes. A los niños y niñas no les gusta que sus iguales o adultos les peguen, los insulten, los manipulen, los molesten, sean egoístas, les interrumpen, les empujen, les avienten objetos, les mientan, no les crean, les dañen o quiten objetos, los ignoren, los excluyan y estar involucrados o ser espectadores de situaciones violentas. Los escolares temen a los fantasmas, las alturas, los extraterrestres, las pesadillas, la obscuridad y a que se los roben.

Las principales agresiones físicas percibidas en los estudiantes son pegar por medio de objetos o alguna parte del cuerpo, jugar agresivamente, empujar, aventar objetos, quitar o romper los objetos, rayar o romper los trabajos, desordenar o ensuciar los materiales, subirse encima de alguien, arañar, estirar la ropa y pellizcar. Las agresiones verbales son hacer ruido, gritar, distraer, interrumpir e insultar. Las agresiones psicológicas son excluir, burlarse, ignorar, hacer cosas malas y conseguir protagonismo mediante las limitaciones de sus iguales. Se observaron agresiones sexuales muy puntuales como besos, caricias e introducir objetos en las partes íntimas.

Los principales juegos o actividades de ocio en el patio de los centros infantiles investigados son juegos tradicionales, jugar a atraparse o a esconderse, juegos simbólicos relacionados con la familia o los programas televisivos (caricaturas o dibujos), juegos utilizando el mobiliario o los

espacios del centro (bancas, foro, arenero, tobogán, resbaladeros, columpios, grabadora, llantas, figuras pintadas en el suelo, y cancha de fútbol y de baloncesto) y juegos relacionados con la época del año (recoger hojas, flores, caracoles y mariposas).

Mientras la profesora explicaba los estudiantes se distraían por medio de conductas como interrumpir, jugar, hacer ruido, hablar, pensar en otra cosa, moverse, mirar a otra parte, sentarse incorrectamente, molestar, esconder materiales y gatear debajo de las mesas.

De acuerdo con las entrevistas y las observaciones se considera que el alumnado detectado en situación de riesgo mejoró positivamente, debido a que estos infantes disminuyeron su agresividad y mejoraron sus relaciones y habilidades sociales. En México el centro le dio tratamiento especializado a la estudiante agresiva, se canalizó con una trabajadora social y con una psicóloga del organismo público Desarrollo Integral de la Familia (Centro de Defensa del Menor en España) para que le brindara tratamiento y apoyo a la infante, y se revisara a la niña para identificar o descartar cualquier tipo de abuso. En España el niño considerado más agresivo ya estaba siendo tratado por un especialista por su problema de déficit de atención. Por lo que continuará con su tratamiento y se le pedirá a la especialista o a la profesora que diseñen y apliquen un programa específico e individual para desarrollar las habilidades sociales del alumno. Se hacen sugerencias individuales para que los estudiantes identificados en situación o posible situación de riesgo superen sus dificultades en relación con la prevención de la violencia.

Mediante la aplicación del programa se han detectado algunos cambios positivos en los estudiantes. Los escolares han mejorado en la integración del grupo, ampliar sus amistades, la observación, la reflexión, el pensamiento crítico, la comprensión, los valores, el aprendizaje cooperativo, identificar los aspectos relevantes de la información, incrementar el ocio positivo, el dialogar, el aprender canciones, dar respuestas más elaboradas, detectar las enseñanzas de los cuentos, relacionar las problemáticas de los cuentos con las propias, respetar las normas, expresar emociones y vivencias, incrementar la autoestima, disminuir o modificar sus comporta-

mientos agresivos, aprender buenos hábitos, utilizar la cortesía, mejorar la disciplina, detectar situaciones de riesgo, superar miedos y experiencias desagradables, disminuir la exclusión y la manipulación, solucionar sus conflictos, mediar los conflictos, ofrecer y pedir ayuda, aceptar la diversidad cultural, detectar las cualidades y defectos de sus iguales y la creatividad. Las familias lograron concienciarse de su responsabilidad educativa, formarse en temas relacionados con la prevención de la violencia y aprendieron a identificar algunas necesidades y habilidades en los estudiantes. El profesorado se concienció acerca de la importancia de enseñar a los infantes a resolver sus propios conflictos y a utilizar la mediación escolar.

5.2.3. Diarios de campo.

A. Análisis sobre el diario de campo del centro mexicano.

El diario de campo original consta de veintinueve páginas ⁹. En el anexo 7 se rescata la información más relevante del desarrollo de las sesiones del programa y de algunas actividades generales del centro.

A través del diario de campo se ha llegado a las siguientes reflexiones en relación al programa de intervención:

- Es conveniente narrar los cuentos o realizar las actividades que requieran más concentración después de las actividades de rutina o antes del recreo, debido a la etapa de desarrollo en que se encuentran los niños y las niñas de educación infantil
- Se deben utilizar cuentos breves, de cinco a ocho escenas, con pocos personajes para que los infantes puedan comprenderlos fácilmente.
- Se han alcanzado los propósitos del programa en la mayoría de los alumnos y las alumnas, debido a que se ha logrado integrar al grupo,

⁹ En el DVD anexo se puede consultar el diario de campo mexicano completo.

disminuir las conductas violentas, reducir la exclusión, mejorar la competencia social, incrementar los valores y detectar e integrar a los estudiantes en situación de riesgo. Aunque se ha logrado canalizar el caso de Yolanda a un especialista, no se ha solucionado completamente, ya que requiere de una intervención más especializada. Aún así, la niña ha mejorado mucho en sus conductas y en la relación con sus iguales.

- A través del programa se han beneficiado indirectamente otros aspectos del desarrollo de los infantes como la atención, la concentración, la ubicación espacial y temporal, la coordinación de trabajo en equipo, la expresión de emociones, la comunicación, el autocontrol, el autoestima, la creatividad, etc. Los infantes se han mostrado más contentos al asistir al centro y con estrategias más eficaces de solución de conflictos. También se han mejorado las relaciones niño-niña, maestra-alumnado, familia-alumnado y maestra-alumnado.

B. Análisis sobre el diario de campo del centro español.

El diario de campo fue elaborado mediante las observaciones y algunas grabaciones en audio de las sesiones del programa. En el anexo 8 se expone la información más importante de la presentación, la selección, los grupos de discusión y la evolución de los estudiantes. Cabe mencionar que la versión original del diario de campo consta de diecinueve páginas ¹⁰.

La información del diario de campo, expuesta en este documento, se centra únicamente en las reflexiones de las notas registradas en el diario de campo, y se observa que la investigación ha logrado cumplir con la mayoría de sus objetivos, debido a que se contó con la disposición y el apoyo de la mayoría del personal del centro de infantil y la autorización de la directora. Se lograron hacer los grupos de discusión con las familias y el

¹⁰ En el DVD anexo se puede leer el diario de campo español completo.

profesorado, las entrevistas (previas y posteriores) a todo el alumnado y el cuestionario de evaluación del programa a la profesora del grupo participante.

El estudio en España sería más completo si se hubiera llevado a cabo el taller: “las familias en prevención de la violencia”, se hubieran filmado todas las sesiones del programa y se hubiera hecho la clausura del programa con las familias como se hizo en el centro mexicano. Las familias habrían estado más concienciadas e involucradas en la prevención de la violencia, se hubieran obtenido más entrevistas informales y más apoyo de los progenitores o tutores en las actividades del programa. En esto influyeron las limitaciones de tiempo que tienen las familias para participar en actividades escolares, ya que trabajan ambos progenitores o tutores y cuando dejan o recogen a los infantes del colegio tienen prisa. También influyó que la profesora ya había tenido tertulias con las familias del grupo y continuaría con ellas, por lo que no se podía estar citando constantemente a los padres y madres de los estudiantes. La información obtenida logró que se obtuvieran los datos esenciales para que se elaborara el programa de intervención acorde a las necesidades de la clase, ya que se contaban con diferentes percepciones del problema.

La propuesta de intervención ha superado las metas propuestas, debido a que se lograron disminuir las situaciones violentas, la mayoría del alumnado aprendió a solucionar sus propios conflictos sin violencia, los infantes se mostraron más reflexivos, analíticos, críticos y con más valores. No se había planteado aplicar la mediación escolar y fue una estrategia muy acertada, ya que los niños y las niñas incrementaron su tiempo de atención, el alumnado conoció más estrategias de ocio positivo y las utilizó, los infantes relacionan las problemáticas de los cuentos con las propias, cada estudiante cumple las normas y hace que sus iguales las cumplan, el alumnado es más consciente de sus cualidades y defectos, los escolares han superado algunos miedos, han aprendido a actuar correctamente sin necesidad de un premio y la profesora disminuyó el tiempo que dedicaba a la disciplina e incrementó el tiempo de enseñanza.

Algunos de los aspectos determinantes para la eficacia del programa fueron la práctica docente de la tutora del aula, el entregar las sesiones y materiales de la clase con antelación para que la profesora pudiera preparar la clase, la interacción y coordinación constante entre profesora e investigadora, la utilización de diversas estrategias y recursos didácticos, la utilización de la asamblea para que los estudiantes tuvieran libertad de expresarse, darles la oportunidad a los infantes de solucionar sus problemas y enfrentarlos a situaciones ficticias de conflictos para que propusieran soluciones, la mediación escolar, las canciones, la balanza y el reforzar los lemas de los cuentos, etc.

La única limitación identificada es que cuando los estudiantes están libres sin la supervisión de un adulto, algunos niños y niñas recurren a la agresión como medio de solución de conflictos o cuando se enfrentan con estudiantes de otras clases quieren solucionar los conflictos sin violencia, el alumnado de la otra clase responde con agresión, porque aún no les han enseñado estrategias de resolución de problemas sin violencia. Se considera necesario aplicar el programa en todo el centro infantil, unificar criterios de actuación ante los conflictos y continuar aplicando estrategias de prevención de la violencia, resolución de conflictos y mediación escolar.

C. Comparación de los diarios de campo de México y España.

Al comparar los dos diarios de campo de los estudios se observan algunas coincidencias y variaciones en los contextos. Para facilitar la comprensión y comparación de la información en la tabla 51 se presentan las reflexiones más destacadas.

*Tabla 51. Comparación de los diarios de campo**

Aspecto	Coincidencias	Diferencias en España	Diferencias en México
1.Propuesta de intervención	La prevención de la violencia. Diversidad de estrategias y	Solución de conflictos y mediación escolar. Se hizo una cartulina con las imágenes y	Se premia el buen comportamiento con caramelos o dulces. Se utilizaron algunos

Aspecto	Coincidencias	Diferencias en España	Diferencias en México
	<p>recursos didácticos.</p> <p>Algunos cuentos eran elaborados por la investigadora.</p> <p>Los estudiantes analizaban y reforzaban los cuentos, relacionaban las problemáticas con las propias y ofrecían soluciones.</p> <p>Se premia el buen comportamiento de los estudiantes con pegatinas.</p>	<p>lemas de cada cuento.</p> <p>Existieron muy pocas interrupciones.</p> <p>La aplicación de las sesiones en la jornada escolar era indiferente.</p> <p>En todas las sesiones se hacían casos simulados de solución de conflictos.</p>	<p>cuentos clásicos.</p> <p>Existieron muchas interrupciones por parte del personal y de algunas madres de familia.</p> <p>Era necesario que las sesiones se realizaran antes del recreo.</p>
2. Logro de objetivos.	<p>Se cumplieron con los objetivos: disminución de las situaciones violentas, integración del grupo, competencia social, valores, solución de conflictos, y la identificación y atención de alumnado en situación de riesgo.</p> <p>Logros indirectos en los estudiantes: atención, concentración, coordinación, expresión de emociones,</p>	Mediación escolar.	

Aspecto	Coincidencias	Diferencias en España	Diferencias en México
	comunicación, auto control, autoestima, creatividad, crítica, reflexión y análisis.		
3.Limitaciones de la solución de conflictos.	Algunos estudiantes en espacios abiertos fuera del control del profesorado continúan utilizando agresiones para solucionar sus conflictos.	Los estudiantes quieren resolver por medio del diálogo los conflictos con el alumnado de otras clases y no lo consiguen.	Los estudiantes continúan acudiendo a un adulto para resolver sus conflictos.
4.Festividades con las familias.		Esporádicamente se organizan festejos con las familias.	<p>Frecuentemente (cada mes) se organizan festejos con las familias.</p> <p>Las familias de cada grupo participan una vez al mes dramatizando o utilizando el teatro guiñol para presentar un cuento que refuerce un valor a todo el centro.</p> <p>En una asamblea las madres de familia de cada grupo bailan folklore mexicano para todo el plantel.</p>
5.Entrega y recogida del alumnado.		Las familias dejan y recogen a los infantes desde una distancia aproximada de 10 metros.	Las familias dejan a los estudiantes en la puerta del centro, hay una profesora encargada de recibir a los estudiantes, y los recogen en la puerta de la clase.

Aspecto	Coincidencias	Diferencias en España	Diferencias en México
6. Formación y experiencia del profesorado	Profesoras de infantil.	<p>Tiene Lic. en educación secundaria y en educación primaria.</p> <p>Tiene 10 años de servicio en ambos niveles en México.</p> <p>Aprobó la oposición en infantil y tiene 10 años de experiencia en España.</p> <p>Cursando último año de doctorado en innovación educativa.</p> <p>Muy buen control de disciplina.</p> <p>Apoyo regular de las familias.</p>	<p>Tiene Lic. en educación infantil y está cursando su primer año de experiencia docente.</p> <p>Le falta más control de la disciplina.</p> <p>Tiene mucho apoyo de la mayoría de las familias.</p>

D. Conclusiones de los diarios de campo.

En ambos grupos se lograron disminuir las situaciones agresivas y fomentar los valores. En la clase de España se lograron mejores resultados, debido a que en todas las clases se aplicaron las situaciones de solución de conflictos y mediación escolar, y a la experiencia de la investigadora. Es conveniente continuar con estas estrategias y descartar de la propuesta de intervención las actividades gráfico-plástica que no aporten aprendizaje de resolución de conflictos o integración grupal como el caso de la elaboración de guiñoles o moldeado de los personajes.

Se sugiere utilizar diversidad de recursos didácticos para identificar los materiales que les agradan más al alumnado y volver a utilizarlos o detectar las estrategias que no les gustan para averiguar los motivos que llevaron al fracaso de la actividad y corregirlos o descartar ese tipo de actividades. Es recomendable utilizar cuentos que no sean muy conocidos,

clásicos con las versiones cambiadas o crear algunos cuentos para que los estudiantes se interesen y evitar que se anticipen a los sucesos.

Los premios deben retirarse progresivamente para que el alumnado no se acostumbre a una recompensa material. El docente debe fomentar que el beneficio sea la satisfacción de haber aprendido.

Es muy acertado utilizar el trabajo cooperativo y el trabajo individual por equipos, debido a que se fomentan las relaciones sociales y la profesora puede tener mayor control del equipo con actividades de más dificultad y los estudiantes más inteligentes pueden convertirse en monitores y ayudar a sus iguales. De este modo, se aprovechan las capacidades de los estudiantes y se les da algún cargo en el grupo en función de las mismas y los estudiantes con más necesidades pueden ser atendidos de manera más eficaz.

Es muy adecuado utilizar la mediación escolar, ya que los estudiantes se van involucrando en las actividades de aplicación de las normas, se hacen más justos y más conscientes de la necesidad de un reglamento. La profesora se ve beneficiada de esta estrategia al dedicar menos tiempo a la disciplina y dispone de más tiempo para las actividades de enseñanza. Los infantes que tienen el papel de mediador obtienen protagonismo en el grupo, ya que es una función muy valorada, incrementan su autoestima y adquieren más competencia en la solución de conflictos. El grupo conoce más estrategias de solución de los problemas sin violencia, desarrolla sus capacidades de solución de conflictos, adquiere seguridad y poco a poco se atreve a solucionar sus propios conflictos o los problemas de los demás, y rechazan todo tipo de violencia

Se puede utilizar un registro de las agresiones, dentro y fuera del aula, para observar la cantidad de agresiones, analizar su disminución o su incremento y reflexionar sobre las posibles causas de las agresiones escolares. Se observa que algunos estudiantes continúan utilizando agresiones físicas en el patio cuando no hay profesorado cerca y se controlan en el grupo, ya que están supervisados por los docentes.

Es fundamental que el profesorado y las familias conozcan algunas técnicas de convivencia para que tengan mejor actuación sobre las conductas inadecuadas de los infantes, exista un criterio más unificado y coherente entre la familia y la escuela. Para que sea posible es necesario que todo el personal del centro tenga un criterio unificado en la solución de los conflictos del alumnado, en la aplicación de los correctivos disciplina, cuente con un protocolo de actuación ante situaciones conflictivas y tenga una buena vinculación entre la familia y la escuela.

Para conseguir un ambiente armónico del grupo es determinante el control de la disciplina del grupo, ya que si una docente tiene un buen control del grupo es más sencillo que enseñe a sus estudiantes, aproveche más el tiempo y brinde una educación con calidad. Algunos aspectos que favorecen el buen clima escolar y la calidad educativa son la personalidad, la formación, la experiencia, el grado de implicación y coordinación que tenga el profesorado en su trabajo.

5.3. Actividades posteriores a la intervención.

5.3.1. Cuestionarios.

A. Cuestionario a las familias mexicanas.

La investigadora expuso la conferencia: “la prevención de la violencia en la educación infantil”, debido a que en el grupo de discusión las familias solicitaron formación en algunos temas relacionados con la prevención de la violencia. En la charla participaron trece progenitores: once madres y dos padres, la sesión duró dos horas ¹¹. En la tabla 52 se exponen las aportaciones más relevantes.

¹¹ En el DVD anexo se pueden consultar todos los cuestionarios de las familias.

Tabla 52. Cuestionario a las familias.

1. ¿Qué le pareció el taller?

La mayoría contestó que le pareció excelente, muy bueno, muy interesante o muy importante. Una madre dice: “Muy interesante, ya que te ayuda a corregir muchos aspectos que creemos que estamos bien”. Otra mamá menciona: “Muy interesante, porque nos ayuda a entender la conducta de nuestros hijos”. Otra progenitora opina: “Importante. Es de gran ayuda para resolver los problemas con nuestros hijos. Saber cómo solucionar las dudas que tienen los niños, lo mejor posible”. Y otra participante comenta: “Muy bien. Ojalá se pudieran extender estos”.

2. ¿Qué fue lo que más le gustó? ¿Por qué?

La facilidad y la manera amena con que lo explica la ponente. También a las participantes les gustaron las técnicas de disciplina, la detección de problemas en los infantes, el intercambio de experiencias y las recomendaciones para afrontar las diferentes situaciones. Una madre dice: “Las diferentes situaciones que expusieron los padres de familias de sus hijos y las recomendaciones que se dieron de cómo manejar cualquier situación”. Otra mamá menciona: “lo ameno que lo hace la maestra. Y porque necesito aplicarlo en mi familia, porque tengo cinco hijos y hay problemas que se me salen de las manos”. Otra participante comenta: “Los conceptos teóricos que se utilizaron son claros y coherentes. Aprender sobre nuestros hijos cuando no nos damos cuenta de lo que les sucede”, Otra integrante opina: “Todas las pláticas, porque hubo manera de intercambiar ideas entre las demás integrantes y crecer como personas”. Otra progenitora expresa: “Las técnicas para aplicar castigos y como tratar con ellos cuando hay algún problema”. Y otra madre menciona: “El saber interpretar cuando el niño tiene algún problema por medio del llanto o algún dolor físico”.

3. ¿Considera que este taller proporción herramientas para mejorar la relación familiar? ¿Por qué?

Todas las familias mencionaron que el taller les proporcionó herramientas para mejorar las relaciones familiares, debido al intercambio de

experiencias y a las sugerencias para afrontar los problemas, ayuda a disminuir la violencia familiar, orienta en la educación familiar, contribuye saber identificar las situaciones del medio ambiente que pueden afectar a los infantes y favorece la reflexión y la concienciación de las familias en su responsabilidad educativa. Una madre dice: “sí, porque nos da recomendaciones de cómo manejar las diferentes situaciones”. Otra mamá comenta: “Para disminuir la violencia y crear seguridad y confianza en el hogar”. Otra participante menciona: “Sí, porque te enseña a conocer a cada integrante de la familia”. Una progenitora expresa: “Sí, porque hay reacciones y actitudes que no sabía cómo manejar”. Otra integrante opina: “Sí, porque hay tantas cosas fuera de casa que afectan en la vida de uno mismo”. Y una madre menciona: “Sí, nos ayuda a reflexionar como padres en los aspectos en los que estamos equivocados y da estrategias para una mejor educación”.

4. Escriba algunas situaciones en las que podría aplicar lo abordado en esta sesión.

Las principales situaciones mencionadas por las familias son aplicar el refuerzo ante las conductas adecuadas, saber identificar y afrontar las conductas inadecuadas en los infantes ante las conductas inadecuadas no responder con agresividad, solucionar los problemas mediante la reflexión y el diálogo, y mejorar la comunicación familiar. Una madre dice: “Reforzar y premiar a nuestros hijos cuando hay conductas adecuadas”. Otra mamá comenta: “Tengo un hijo de siete años que manifiesta conducta agresiva en la escuela. Tengo una hija de trece años que a veces no comprendo por qué se porta de tal manera”. Una progenitora opina: “Ante la agresividad no responder con agresividad. Dialogar mucho con ellos y hacerlos reflexionar”. Otra participante expresa: “Cómo explicarle o enseñarle a resolver sus conflictos sin agresión”. Una integrante comenta: “Tratar de mejorar la comunicación con todos los miembros de la familia”. Y finalmente una madre de familia opina: “El hecho de que podré acercarme a mi hijo, darle las armas necesarias para que sea el mejor hijo y el mejor hermano. Y el día que yo falte haber dejado una buena semilla en el mundo”.

5 .Mencione algunas sugerencias.

La mayoría de las familias sugirieron que se impartieran más temas relacionados con la prevención de la violencia, se involucren a más familias en los talleres y se procure que asistan más padres de familia, ya que generalmente asisten sólo las madres. Una madre dice: “Tratar de hacer más participativos a los papás, dando los talleres en otros horarios. Alguna plática sobre convivencia o algo relacionado sobre integración social”. Otra progenitora opina: “Que siga habiendo pláticas como estas porque si nos ayudan bastante”. Una participante expresa: “Me gustaría una plática sobre cómo hacer que el niño sea más sociable con los niños y adultos. Cómo hacer que el niño tenga confianza”. Otra integrante comenta: “Pienso que debería haber permanentemente talleres de este tipo que nos ayuden a entender mejor a nuestros hijos, eso nos ayudaría muchísimo”.

Los participantes en la conferencia mencionaron que le gustó mucho la manera en que la expositora exponía los temas en prevención de la violencia, comprendieron fácilmente la teoría y la aplicación de la misma por los ejemplos sencillos y cotidianos que daba. Las familias lograron trasladar los conocimientos y saben que podrán aplicar las técnicas de modelamiento de la conducta en sus hijos o hijas. Las familias sugieren al centro que continúe realizando estas actividades, vuelva a implementar “la escuela de Padres” y siga planeando pláticas o charlas a las que tengan acceso todos los padres y las madres, ya que estas acciones les aclaran muchas dudas y les ayudan mucho en la educación familiar.

B. Cuestionario a las familias españolas.

En España no se llevó a cabo la conferencia con las familias, debido a que la profesora ya había hecho con ellas unas tertulias y continuaría realizando esta actividad con ellas. La mayoría de los progenitores o tutores españoles trabajan, por lo que tienen un tiempo muy limitado para acudir al

centro. Por eso no se les sugirió la actividad, ya que en el primer grupo de discusión asistieron únicamente dos participantes y en el segundo seis.

En el segundo grupo de discusión algunas familias mencionaron algunos comentarios positivos del programa que habían observado en sus hijos o hijas y que habían trascendido a algunos estudiantes de primaria, ya que la profesora de valores se interesó en la propuesta de intervención y aplicó varias estrategias del programa en sus clases de primaria.

Las familias son conscientes de que no se enseña a los infantes a solucionar los conflictos porque lo dan por hecho que lo saben o que aprenderán conforme vayan creciendo. Sin embargo, mencionan que la propuesta educativa es una buena alternativa para que desde edades muy tempranas los estudiantes aprendan a solucionar positivamente los conflictos desde la postura de víctima o espectador, y que los agresores disminuyan o eliminen la violencia al no obtener protagonismo por parte de sus iguales, por el contrario los infantes rechazan las conductas negativas. Los participantes consideran que es necesario este tipo de programas en todos los niveles educativos para disminuir no sólo la violencia escolar sino la violencia en general.

C. Conclusiones sobre las aportaciones de las familias.

Por medio de los cuestionarios y las conversaciones, las familias se mostraron más conscientes de sus responsabilidades educativas y de sus necesidades de formación en algunos temas relacionados con la infancia, especialmente en técnicas de disciplina, modelamiento de la conducta, solución de conflictos, prevención de la violencia, comunicación familiar, desarrollo del infante y en la detección de algunos indicadores de problemas en los estudiantes. Los padres y las madres piensan que es muy acertado aplicar programas en prevención de la violencia, solución de conflictos y mediación escolar desde edades tempranas para que los infantes poco a poco aprendan a autocontrolarse, valores y a solucionar sus problemas y los conflictos de los demás sin violencia. También las familias consideran que

este tipo de programas deberían ampliarse a todos los niveles educativos y a todas las clases. Los progenitores mexicanos mencionaron que la conferencia aclaró algunas de sus dudas acerca de la importancia de poner límites a los infantes y algunos métodos adecuados para establecerlos. Consideran necesario que los centros infantiles continúen realizando actividades de formación con las familias.

D. Cuestionario a la profesora del centro mexicano.

El cuestionario consta de diez preguntas abiertas, se realizó después del programa de intervención y las respuestas se encuentran registradas en la tabla 53. El cuestionario fue entregado impreso a la profesora y enviado por correo electrónico, pero la profesora prefirió enviarlo por email.

Tabla 53. Cuestionario a la tutora del aula.

<p><i>1.¿Los tests de evaluación detectaron necesidades o habilidades de los alumnos o las alumnas que no conocía? ¿Puede mencionar algunas?</i></p> <p>Me ayudaron a confirmar ciertos aspectos de los que ya me había percatado, pero me sirvió para detectar niños y niñas que no se sienten integrados al grupo. También me ayudó a conocer la manera en que los infantes perciben el trabajo dentro del aula.</p> <p><i>2.¿Los instrumentos de evaluación realmente identifican las necesidades del grupo? ¿Por qué?</i></p> <p>Sí, porque se elaboraron con la información tal y como la decían los estudiantes.</p> <p><i>3.¿Fue sencillo adaptar el programa a las necesidades del grupo? ¿Por qué?</i></p> <p>Considero que sí, ya que todo se trabajo de acuerdo a los resultados de la primera encuesta. Además se fueron integrando las necesidades detectadas durante el proceso.</p>
--

4.¿Recomienda a los profesores y a las profesoras el programa de prevención de la violencia? Explique su respuesta.

Sí, porque trae resultados muy favorables, ya que mejora la convivencia y el ambiente de trabajo se hace más tranquilo.

5.¿Considera que es posible adaptar el programa de intervención a otras necesidades del grupo? ¿Por qué?

Sí, porque el programa es novedoso y flexible, de manera que se pueden integrar las necesidades del alumnado. También los materiales utilizados son novedosos para ellos y considero que se puede adaptar para tratar otro tipo de necesidades como la inseguridad de ciertos estudiantes para expresarse y la timidez para que aprendan a trabajar en equipo o en colaboración con otros infantes.

6.¿Qué ventajas obtuvo al aplicar el programa?

En primer lugar que los niños y las niñas interiorizaran cada vez mejor las normas, que el nivel de agresividad de ciertos estudiantes disminuyó y mejoró su capacidad reflexiva, la estructuración de las ideas, la identificación del mensaje principal y la enseñanza que les dejaba cada uno de los cuentos.

7.¿Qué dificultades se presentaron? ¿Cómo las solucionó?

Los niños y las niñas perdían el interés en las primeras sesiones porque los cuentos eran leídos y después optamos por narrárselos. También influyeron las interrupciones que el personal docente hacía, pero fue difícil evitarlas.

8.¿Qué recomendaciones haría a los docentes para trabajar el programa?

Cuando los cuentos estén muy extensos que solo se rescaté lo más importante para evitar que los estudiantes se inquieten.

9.¿Qué sugerencias podría hacer para mejorar el programa?

Todo estuvo muy bien, algunos cuentos no fueron los típicos y algunos eran tradicionales, lo que fue favorable porque los infantes

mostraban más interés, pero considero que algunos fueron muy extensos y como el grupo es de segundo grado se les complicaba mantener la atención.

10. ¿Quiere añadir algo más?

En mi opinión el programa tuvo muy buenos resultados y algo que ayudo demasiado fue que la investigadora se supo ganar la confianza de los niños y las niñas.

La profesora expresa que los instrumentos de evaluación confirmaron algunos niños y niñas que ella ya había identificado en situación de riesgo, y detectaron a otros estudiantes con problemas de integración. Considera que el programa es fácil de adaptar y recomienda a otros profesores a utilizarlo, debido a que mejora la convivencia de la clase y otros aspectos del desarrollo de los infantes. La docente menciona que algunos cuentos son muy largos para el nivel de desarrollo de los escolares, por lo que sugiere que se rescate la información más importante.

E. Cuestionario a la profesora del centro español.

El cuestionario consta de diez preguntas abiertas y se aplicó posterior al programa de intervención con la intención de evaluar el mismo. El cuestionario fue entregado impreso a la profesora y enviado por correo electrónico, pero la profesora lo envió por Internet. En la tabla 54 se presentan las respuestas de la tutora participante y posteriormente se expone el análisis de sus aportaciones.

Tabla 54. Cuestionario de la tutora del aula.

1. ¿Los tests de evaluación detectaron necesidades o habilidades de los alumnos o las alumnas que no conocía? ¿Puede mencionar algunas?

Sí, se observaron varias necesidades entre los niños y las niñas

del grupo así como algunas habilidades para afrontar los conflictos. Entre las necesidades que se observaron puedo mencionar la de la autoconfianza para dar una respuesta desde ellos mismos al problema, la de autorregulación de sus actuaciones violentas para resolver el conflicto, la de reflexión y el análisis de las situaciones conflictivas para asumir la responsabilidad en la generación de los conflictos. Entre las habilidades que se observaron fue la empatía, demostrando capacidad para ponerse en lugar del otro; la comprensión de la situación problemática, reconociendo las causas y los efectos de las respuestas violentas al problema, y también la valoración hacia las actitudes positivas, aceptando las normas de convivencia para dar respuestas adecuadas a las situaciones de conflicto para una mejor convivencia.

2. ¿Los instrumentos de evaluación realmente identifican las necesidades del grupo? ¿Por qué?

Sí, me parecieron adecuados los instrumentos de evaluación en la identificación de las necesidades de los niños y las niñas del grupo, porque permitieron reconocer y, en algunos casos, confirmar las observaciones del docente sobre la situación de algunos alumnos y alumnas en el grupo en cuanto a su aceptación e integración en el grupo-clase. Las preguntas que acompañaban a los cuentos fueron una evaluación excelente para conocer las necesidades, intereses y actuaciones en situaciones problemáticas. Por otra parte, la utilización de un elemento físico, como fue la balanza, constituyó un elemento de autoevaluación para los alumnos y las alumnas.

3. ¿Fue sencillo adaptar el programa a las necesidades del grupo? ¿Por qué?

Sí, fue sencilla la adaptación del programa de intervención, sobre todo porque se desarrollaba en base a una serie de cuentos atractivos que respondían a las necesidades e intereses de los niños y las niñas de estas edades. Ni siquiera algunas peculiaridades del idioma fueron un obstáculo ni para la comprensión de los cuentos, ni para el desarrollo del

programa.

4. *¿Recomienda a los profesores y a las profesoras el programa de prevención de la violencia? Explique su respuesta.*

Sí, por supuesto que lo recomendaría dada la importancia que tiene para el desarrollo personal en su dimensión social del individuo para la creación del clima social entre los iguales, para mejorar la convivencia en los centros educativos, en la casa, en la calle, en fin, para la vida.

5. *¿Considera que es posible adaptar el programa de intervención a otras necesidades del grupo? ¿Por qué?*

Sí, creo que tiene muchas posibilidades el programa para atender otras necesidades del grupo, debido a la adecuación de las estrategias de intervención a los intereses y a las edades de los niños y las niñas a los que va dirigido. Estrategias como los cuentos, los juegos, y otras actividades plásticas permiten la adaptación de este programa para tratar otras situaciones que demande el grupo.

6. *¿Qué ventajas obtuvo al aplicar el programa?*

Las ventajas fueron múltiples y muy beneficiosas, ya que los niños y las niñas del grupo han ganado empatía y autoconfianza en la autorregulación, en la reflexión y en el análisis de los conflictos. Todo el grupo salió ganando, somos más reflexivos ante los problemas y más asertivos a la hora de resolverlos. El clima del aula ahora permite mejores aprendizajes.

7. *¿Qué dificultades se presentaron? ¿Cómo las solucionó?*

Si nos referimos a las dificultades del programa, no se presentaron problemas, si acaso de expresiones lingüísticas en la narración de los cuentos que fueron resueltas sin ningún problema. También hemos tenido problemas en cuanto a la continuidad del programa, debido a que tuvimos que detener su aplicación por baja laboral de la docente, debido a una enfermedad. Pero no se observaron

grandes dificultades a la hora de retomar de nuevo la aplicación del programa.

8. *¿Qué recomendaciones haría a los docentes para trabajar el programa?*

Me gustaría recomendarles que valoraran la figura del mediador en el grupo y que esta responsabilidad la asumieran de forma preferente aquellos estudiantes que tuvieran problemas de relación con sus iguales por las respuestas violentas que dan a las situaciones de conflicto. También me gustaría recomendarles que durante el tiempo que dure la aplicación del programa la actividad del grupo tendría que centrarse en mejorar las actitudes ante la resolución de los conflictos en todos los momentos de la jornada escolar: en los momentos de trabajo en equipo, en los momentos de trabajo en los distintos rincones y en el recreo.

9. *¿Qué sugerencias podría hacer para mejorar el programa?*

El programa es excelente en todos sus aspectos: en la calidad de las situaciones que narran los cuentos, en las propuestas de actividades lúdicas y plásticas, en las evaluaciones a los alumnos y las alumnas, en la dirección que ofrece a los docentes, en fin, no hay mucho que decir. Yo sólo puedo aportar alguna idea que pudiera enriquecer esta propuesta práctica y es que se podría completar con una serie de actividades de continuación o de refuerzo que ofrezca al maestro pautas de actuación para seguir en la resolución de los conflictos, dando así continuidad a este programa e integrándolo en su proceso educativo.

10. *¿Quiere añadir algo más?*

Muchas gracias por compartir con los niños y las niñas de mi clase este interesante programa que nos ha enriquecido mucho.

La profesora menciona que los instrumentos de evaluación detectan las necesidades y algunas habilidades de los estudiantes para afrontar los conflictos. Entre las necesidades identificadas mediante los instrumentos se destacan: la empatía y la autoconfianza de los estudiantes para dar una

respuesta al problema, la autorregulación de sus actitudes violentas para solucionar el conflicto, la reflexión y el análisis de las situaciones agresivas para asumir su responsabilidad en la creación de los conflictos. También la tutora considera que las evaluaciones permitieron identificar y en otros casos confirmar las dificultades de algunos infantes respecto a su aceptación e integración en el grupo. La principal habilidad detectada a través de las evaluaciones es la valoración de las actitudes positivas en la resolución de los conflictos para mejorar la convivencia.

La docente considera que es sencillo adaptar la propuesta de intervención a las necesidades de los estudiantes en prevención de la violencia y a otras necesidades del alumnado, debido a que contiene estrategias didácticas y materiales atractivos e interesantes para los niños y niñas de educación infantil. Algunos ejemplos de ellos son los cuentos, los juegos y las actividades plásticas.

Recomienda el programa, ya que promueve el desarrollo de los aspectos emocionales y sociales del alumnado, favorece las interacciones sociales, fomenta la armonía del grupo y mejora la convivencia en todos los ámbitos en que se desenvuelve el infante, especialmente en el educativo.

Las ventajas del programa son múltiples, ya que el alumnado ha incrementado la empatía, la autoconfianza, la autorregulación, la reflexión y el análisis de los conflictos, por lo que los infantes y la docente son más reflexivos y asertivos en la solución de los conflictos. El clima del aula permite mejores aprendizajes. Las preguntas de los cuentos ayudaron a detectar las necesidades, los intereses y las actuaciones de los estudiantes ante las situaciones conflictivas. La balanza utilizada en la mediación escolar fue un recurso determinante para conseguir que los niños y las niñas se involucraran, comprendieran y evaluaran las estrategias de solución de conflictos.

Algunas de las dificultades fueron: algunas expresiones lingüísticas utilizadas en los cuentos, debido a que utilizaban frases de español de México y los problemas de continuidad del programa por la baja laboral de la

docente. Sin embargo, los problemas fueron resueltos fácilmente y no se observaron grandes dificultades al retomar el programa.

La tutora realiza algunas recomendaciones para la aplicación del programa: valorar la figura del mediador, que preferentemente el estudiante mediador sea un infante con conductas sociales inadecuadas, y mejorar las actitudes en resolución de conflictos en toda la jornada escolar. Menciona algunas sugerencias para mejorar el programa de intervención: incluir pautas de actuación y actividades para que el profesorado puede dar continuidad al programa e integrarlo en su proceso educativo durante todo el ciclo escolar.

F. Comparación de los cuestionarios al profesorado.

Existen opiniones similares y diferentes en las aportaciones de las profesoras participantes en la investigación. En la tabla 55 se exponen las reflexiones principales, facilitando la comprensión y comparación de la información.

Tabla 55. Comparación de los cuestionarios del profesorado.

Aspecto	Coincidencias	Diferencias en España	Diferencias en México
1.Tests de evaluación.	Se identificaron habilidades y necesidades de los infantes que ya había detectado la tutora.	Se identificaron habilidades y necesidades que no se conocían.	Se conocieron las percepciones del alumnado respecto al trabajo en el aula.
2.La validez de los instrumentos para detectar las necesidades del grupo.	Los instrumentos son adecuados para identificar las necesidades del grupo.	Se identificaron y se confirmaron algunos estudiantes en situación de riesgo. Las preguntas de las sesiones del programa detectaron las necesidades, los intereses y las actuaciones de los	A través de las respuestas literales de los estudiantes se identificaron las necesidades del grupo.

Aspecto	Coincidencias	Diferencias en España	Diferencias en México
		estudiantes en los conflictos. La balanza, utilizada en la mediación es un buen elemento de autoevaluación para los estudiantes en la solución de problemas.	
3.La facilidad de adaptar el programa a las necesidades del grupo.	Fue sencillo adaptar el programa a las necesidades del grupo.	Los cuentos fueron muy atractivos y respondían a las necesidades e intereses de los estudiantes. Las diferencias del lenguaje de los cuentos, español de México, no fueron un obstáculo para la comprensión de los cuentos ni para el desarrollo del programa.	El programa se elaboró en función de los resultados de la entrevista previa a la intervención, por lo que se centró en las necesidades del grupo y se fueron incorporando las necesidades que se detectaban en el proceso del programa.
4.Recomienda el programa.	Las tutoras recomiendan el programa, debido a que aportaron resultados muy favorables, ya que mejoró la convivencia del grupo y el ambiente de trabajo.	Es muy importante para el desarrollo social del individuo, para la relación entre los iguales y para mejorar la convivencia en todos los contextos, es decir es una educación para la vida.	
5.La flexibilidad de adaptar el programa a otras necesidades del grupo.	El programa es novedoso y flexible para atender otras necesidades del grupo, debido a las	Los cuentos, los juegos y otras actividades plásticas permiten adaptar este programa.	Se puede tratar otro tipo de necesidades como la inseguridad para expresarse, la timidez y el trabajo en equipo en

Aspecto	Coincidencias	Diferencias en España	Diferencias en México
	estrategias y a los materiales didácticos que son muy interesantes para los estudiantes a los que va dirigido.		los estudiantes.
6.Ventajas del programa.	Las ventajas fueron múltiples y muy beneficiosas. Se mejoró la autoregulación, y la reflexión y el análisis de los conflictos.	Los estudiantes incrementaron su autoconfianza, la empatía y la asertividad en la solución de conflictos. También el clima del aula es más armónico y permite mejores aprendizajes.	El alumnado interiorizó progresivamente las normas, disminuyó el nivel de agresividad, mejoró la estructuración de ideas y la identificación del mensaje principal de los cuentos.
7.Dificultades del programa.	No se presentaron dificultades relevantes en el programa.	Algunos cuentos tenían expresiones lingüísticas diferentes, español de México, pero fueron resueltas sin ningún problema. La continuidad del programa fue interrumpida por la baja por enfermedad de la tutora pero no hubo dificultades al retomar el programa.	Las principales dificultades fueron las constantes interrupciones que el personal de centro hacía en las sesiones y que los estudiantes perdían el interés cuando se les leían algunos cuentos muy extensos, por lo que se optó por narrárselos, rescatando lo más importante.
8.Recomendaciones para utilizar el programa.		Valorar la figura del mediador en el grupo y que esta responsabilidad, preferentemente, lo asuman infantes con problemas de relación	Cuando los cuentos sean muy extensos se debe rescatar lo más importante del mismo para evitar que los estudiantes se inquieten o pierdan el interés.

Aspecto	Coincidencias	Diferencias en España	Diferencias en México
		con sus iguales por conductas inadecuadas. Mientras dure la aplicación del programa se debe centrar en mejorar las actitudes ante la resolución de los conflictos, en todos los momentos de la jornada escolar	
9.Sugerencias para mejorar el programa.		Se podría complementar con algunas actividades de continuación o de refuerzo y algunas pautas de actuación en función con la resolución de conflictos para que el profesorado pueda dar una continuidad al programa e integrarlo en su proceso educativo.	Sintetizar algunos cuentos, ya que fueron muy extensos para el nivel de desarrollo de los estudiantes.
10.Información adicional.	La investigadora se supo ganar la confianza de los estudiantes.	Agradecimiento por compartir el programa con la profesora y su clase, ya que los ha enriquecido mucho.	El programa tuvo buenos resultados, debido a que los cuentos eran novedosos y estimulaban el interés del alumnado.

G. Conclusiones sobre los cuestionarios al profesorado.

Las profesoras de los grupos mencionan que a través de los instrumentos de evaluación se lograron identificar a los estudiantes en situación de riesgo y se detectaron algunas necesidades del grupo en

prevención de la violencia. Los resultados de las herramientas de evaluación lograron confirmar algunas observaciones de las docentes acerca de las dificultades de algunos estudiantes y también se identificaron algunas necesidades del grupo de las que no se habían percatado.

Las tutoras de las aulas recomiendan el programa de prevención de la violencia, ya que es sencillo adaptar el programa a las necesidades del grupo, se disminuye la agresividad, se mejora la convivencia del grupo, los estudiantes aprenden a solucionar sus conflictos, se favorecen los valores y se mejora el ambiente de trabajo. Se benefician indirectamente diferentes aspectos del desarrollo del niño y la niña tales como la capacidad de autocontrol, la comprensión, la expresión, la noción espacial y temporal, las habilidades sociales, el trabajo en equipo, el aprendizaje cooperativo, la reflexión, el análisis y el pensamiento crítico.

No se presentaron dificultades relevantes al aplicar el programa, solamente algunos problemas leves que fueron solucionados fácilmente: algunas expresiones utilizadas en algunos cuentos eran diferentes al idioma de los estudiantes y algunos cuentos era muy largos para el nivel de atención del alumnado.

Algunas recomendaciones que las profesoras mencionaron para mejorar o aplicar el programa: planear el tiempo dedicado a la actividad, de preferencia antes del recreo, para tener mayor atención de los estudiantes y tratar de evitar interrupciones; seleccionar cuentos breves o si son muy extensos se deben leer tratando de rescatar lo más importante para evitar que los infantes pierdan el interés y se distraigan, valorar la figura del mediador y que esta responsabilidad la asuman preferentemente los estudiantes con problemas de relación con sus iguales, mientras el programa se aplique se recomienda centrarse en mejorar la resolución de conflictos que surjan en el contexto natural durante toda la jornada escolar y que la investigadora ofrezca algunas actividades, pautas de actuación o bibliografía para darle continuidad al programa e incorporarlas al proceso educativo durante todo el ciclo escolar.

IV. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.

1. PROPUESTA: EL TRATAMIENTO EDUCATIVO DE LA VIOLENCIA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL.

En el presente apartado se muestra la explicación general del programa de intervención utilizado en las investigaciones, se exponen los propósitos generales del programa y se detallan las sesiones con sus objetivos, estrategias didácticas, materiales, los lemas que se refuerzan en cada una de las sesiones y la forma de evaluación que se recomienda utilizar.

Los programas de intervención en México y España fueron diseñados en función de los resultados de los instrumentos de evaluación, ya que se detectaron las necesidades principales de los estudiantes en relación con la prevención de la violencia y la solución de conflictos. Se buscaron, adecuaron e inventaron cuentos y se diseñaron actividades para disminuir las agresiones y mejorar las relaciones sociales.

1.1. Características de la propuesta de intervención.

Esta propuesta de intervención aborda los conflictos escolares desde la primera sesión, los estudiantes aprenden estrategias para tomar decisiones y para cambiar y mejorar el propio entorno. Saber solucionar los conflictos sin violencia es esencial para el desarrollo de una cultura democrática, de valores y pacífica en un mundo donde se puede vivir y no tan sólo sobrevivir.

1.1.1 Objetivos.

- Desarrollar mayor competencia emocional en las relaciones sociales.
- Adquirir capacidades para comunicarse abiertamente.
- Desarrollar la habilidad de la comprensión empática en las relaciones interpersonales.

- Mejorar la capacidad de esfuerzo y motivación ante el trabajo.
- Desarrollar la tolerancia a la frustración, el control de la impulsividad y las habilidades sociales.
- Mejorar el clima relacional de clase y la integración grupal por medio de un entorno social equitativo y pacífico.
- Participar activamente y con responsabilidad en la construcción de la cultura del diálogo, de la no violencia y de la paz transformando el propio contexto.
- Reconocer los conflictos como parte natural de la vida y fuente de aprendizaje.
- Promover la solución de conflictos sin violencia.
- Desarrollar habilidades de pensamiento reflexivo, creativo y crítico como herramientas de anticipación, transformación y opción personal enfrente del conflicto.
- Incorporar la mediación como proceso de encuentro interpersonal para la elaboración de los propios conflictos y la búsqueda de vías constructivas de consenso.

Estos objetivos se pueden proponer desde los 4 a los 6 años de edad. Para desarrollarlos se proponen cuentos, juegos, canciones, actividades y situaciones diversas y adecuadas a las características evolutivas de los niños y niñas en esta etapa evolutiva.

1.1.2. Estructura.

Las propuestas muestran una visión global de los tres aspectos que la articulan: objetivos como capacidades-destrezas y valores-actitudes, contenidos y métodos. Cada escuela decide cómo aplicar el programa, ya que esta propuesta se caracteriza por un alto grado de flexibilidad, adaptabilidad e interdisciplinariedad que permite la concreción de diferentes itinerarios. Puede introducirse en un sólo grupo o bien en todos, distribuirse a lo largo del año escolar o concentrarse en un periodo más breve,

desarrollarse completamente o tan sólo algunas de sus sesiones, también puede adoptar el formato de un taller o de un espacio ordinario en el ritmo cotidiano de la clase ¹².

Gran parte de los conflictos tienen su origen en el desconocimiento de las personas que genera desconfianza, estereotipos, prejuicios e intolerancia. Las actividades de las sesiones son de tipo preventivo y se basan en dinámicas socioafectivas que predisponen a los infantes a compartir sentimientos y pensamientos con más facilidad y autenticidad, promoviendo la implicación en la propuesta de intervención.

Se pretende construir una comunidad educativa que acoja y apoye a sus miembros, un ambiente donde todos se sientan incluidos y puedan crecer en un clima de enriquecimiento mutuo.

Es importante que al construir el grupo, a través de las sesiones, se consideren las siguientes etapas, planteadas por Boqué et al. (2005, p., 38):

- *Presentación*: conocer el nombre y algunas características básicas de los miembros del grupo-clase.
- *Conocimiento*: profundizar en la relación, rompiendo estereotipos y descubriendo parecidos y diferencias entre las personas.
- *Afirmación*: desarrollo de la autoestima y el auto concepto, creación de sentimiento de pertenencia y de inclusión.
- *Confianza*: creación de un clima favorable en donde se pueda expresar abiertamente.
- *Comunicación*: mejorar las habilidades de comunicación digital y analógica (verbal y no verbal).
- *Cooperación*: establecer relaciones basadas en los valores, la diversidad y la capacidad de compartir.

¹² En el DVD anexo a la tesis se pueden consultar los cuentos, las imágenes de los mismos y las actividades de cada una de las propuestas de intervención.

- *Elaboración de conflictos*: responsabilizarse para transformar los conflictos interpersonal y constructivamente.

Estas propuestas están orientadas a la educación social en los centros de educación infantil y se puede resumir en los siguientes aspectos:

- La prevención de la violencia.
- Los valores.
- Los cuentos.
- El aprendizaje cooperativo.
- La educación inclusiva.
- La solución de conflictos.
- La mediación escolar.

Este programa pretende formar parte natural de la vida cotidiana del aula, entendida desde la convivencia y para la convivencia. El centro de cada una de las dinámicas es el infante y cada una de sus vivencias, la reflexión en grupo y la valoración de los aprendizajes a conocimientos reales son complementos fundamentales. En definitiva se trata de un conjunto de estrategias dirigidas a fomentar y experimentar relaciones interpersonales positivas asumiendo y enfrentando adecuadamente los conflictos.

Las sesiones están programadas de tal manera que el profesorado dispone de una guía clara y precisa sobre cómo desarrollar los objetivos, las estrategias y los materiales de las experiencias. En función del grupo, cada docente puede realizar las adaptaciones que considere necesarias y también puede complementar el programa con aportaciones propias o de algunos autores.

Otro aspecto a considerar es el hecho que los infantes de tres a seis años disfrutan con las situaciones nuevas como con la repetición de las que resultan familiares. En este sentido las sesiones se diseñaron considerando la utilización de diferentes recursos, técnicas, actividades y juegos

didácticos. Por lo que las sesiones pueden alargarse o reducirse en función de las necesidades e intereses del grupo.

Cada sesión responde a un objetivo principal, no obstante todas las sesiones fomentan una manera concreta de entender la educación en función de los conflictos y la convivencia, en que destaca la creatividad, la cooperación, el espíritu crítico y la construcción de la paz. En cualquier sesión se pueden identificar estos principios fundamentales. Es posible que en algunas ocasiones la interpretación por parte del grupo de las vivencias generadas vaya más allá de lo considerado en los programas.

Entre el conjunto de estrategias las hay de base lingüística, matemática, plástica, musical, sensorio-motriz, de conocimiento del medio natural y social, etc. Se consideran diversidad de temas: materiales o útiles escolares, flores, animales, personas, frutas y seres fantásticos o imaginarios. Resulta posible incorporarlas dentro de la vida del grupo. No se trata de ampliar el currículo sino abordarlo desde diversas perspectivas.

Cada sesión se desarrolla a través de tres momentos significativos:

- *Cuento*: se invita a los niños y las niñas a participar en la asamblea. Se organiza el espacio de la clase de modo que todo el grupo pueda ver el cuento. Se narra, dramatiza, se escucha o se proyecta en video el cuento.
- *Análisis del cuento y reflexiones*: se plantean preguntas abiertas y se ofrece a todos los estudiantes la oportunidad de contestar las cuestiones, los lemas y las enseñanzas del cuento. Los estudiantes relacionan el cuento con sus vivencias y expresan sus emociones, sus conflictos y mencionan posibles soluciones. Si se observa que algún estudiante no participa, el profesorado debe preguntarle directamente para propiciar su participación. Los docentes deben tener cuidado de no responder a las cuestiones y respetar las aportaciones de los infantes, para evitar que piensen que hay una única manera de responder e intenten adivinar el pensamiento del profesorado. Uno de los principales apoyos de los estudiantes con

problemas familiares y sociales es encontrar a quien confiarse, debido a que a estas edades los infantes aprenden a esconder lo que les resulta desagradable o inquietante. Por tanto, las sesiones pueden ser un buen recurso para que los estudiantes expresen situaciones que les afecten, puedan saber que sus compañeros o compañeras viven o han vivido situaciones similares y diferentes, y puedan encontrar apoyo en algunos de sus iguales o en el profesorado. Finalmente los estudiantes extraen conclusiones con relación al cuento realizado y expresan lo que les ha aportado el mismo. Este tipo de vivencias compartidas pueden ayudar a cada persona y a cada grupo a construir su propio código de valores.

- *Actividad:* las actividades y juegos van relacionados con el cuento. Promueven el desarrollo integral del estudiante, la integración del grupo, la solución no violenta de los conflictos y la mediación escolar.

El papel del docente en este programa de intervención es el de mediador del espacio y de las condiciones para acoger a todas las personas que se están formando. Se trata de una persona con motivación, creatividad, espíritu crítico, valores e indignación ante la injusticia y la violencia. Alguien que quiere conocer y ayudar al grupo con el que trabaja, observa y se hace preguntas, disfruta con los infantes y desarrolla su profesión.

Boqué et al. (2005, p., 45) menciona algunas actitudes docentes que pueden contribuir a crear un buen clima de convivencia en las sesiones de este programa:

- Establecer relaciones de mutua confianza.
- Animar al grupo.
- Mostrar empatía.
- Escuchar activamente.
- Confiar en las capacidades de todos.
- Valorar el esfuerzo individual y colectivo.

- Exigir la consecución de los objetivos fijados y no admirar cualquier realización del niño o la niña.
- Fomentar la participación.
- Respetar los silencios.
- Promover la cooperación.
- Emplear un lenguaje inclusivo y no discriminador.
- Mantener la disciplina.
- Conservar la autoridad.
- Contemplar y valorar los diferentes estilos de aprendizaje.
- Flexibilizar el currículo.
- Educar a partir de los errores.
- Formular preguntas que desvelen la curiosidad antes que transmitir respuestas cerradas.
- Mostrar respeto y estima hacia todo el alumnado como personas, en cambio no tolerar comportamientos y actitudes violentas.
- Defender los valores vinculados a los derechos de las personas y ayudar a los estudiantes a practicarlos y reinventarlos.
- Promover la resiliencia (capacidad de soportar y sobreponerse) como una capacidad de la persona para afrontar con éxito unas condiciones de vida adversas.
- Estimular la inteligencia emocional.
- Fomentar la creatividad en el día a día.
- Compartir momentos de alegría con el grupo, celebrar los éxitos.
- Aprovechar las oportunidades de cohesionar al grupo.
- Implicarse en la transformación del propio entorno practicando la no violencia activa.

- Entender que el conflicto y la mediación son grietas de renovación de la cultura del centro.
- Dar a los estudiantes la oportunidad de intentar solucionar sus conflictos antes de intervenir.

A pesar de los cambios sociales en los núcleos familiares y las familias desintegradas, la familia continúa siendo el espacio de construcción de valores más determinante. Sin embargo, algunos padres y madres delegan sus responsabilidades educativas en la escuela, situación que es muy lamentable. A través de estas propuestas educativas se trabaja a partir de los conflictos del propio entorno y se afrontan de manera constructiva y realista. Los estudiantes provenientes de familias desintegradas pueden encontrar en esta propuesta educativa diferentes oportunidades de convivir y de actuar ante los conflictos.

En la educación infantil la relación familia-escuela es frecuente y posibilita la cooperación. En el programa del centro mexicano se incluye una sesión para abordar con las familias temas en prevención de la violencia y en esa sesión los padres y madres participantes pueden expresar sus vivencias y problemáticas, encontrar solución a algunos de sus conflictos y mencionar algunos temas de interés para considerarlos en futuros talleres de formación a las familias.

1.1.3. Evaluación.

La evaluación se realiza principalmente a través de la observación en cada sesión de trabajo. Todas las experiencias aportan reflexiones que ayudan a los docentes a obtener información que retroalimenta la sesión y les permite identificar y valorar el grado de alcance de los objetivos abordados. El clima del grupo y el estilo de actuación ante los conflictos, también indican el progreso de cada estudiante en conjunto. Algunas observaciones se centran en el alumnado en situación o posible situación de riesgo para identificar sus avances, dificultades y la manera en que responde a las diferentes estrategias didácticas.

Como ya se había mencionado en el apartado de instrumentos de evaluación, también se analizan y se comparan las entrevistas del alumnado y se complementa con la información obtenida mediante las observaciones, las entrevistas informales, los cuestionarios y los grupos de discusión, para determinar los resultados del programa y detectar los aspectos positivos y negativos, con la finalidad de realizar las modificaciones necesarias.

1.2. Propuesta de intervención en el centro mexicano.

Esta propuesta fue aplicada a estudiantes de 2º de infantil, con edades entre cuatro y cinco años. Fue aplicando antes que el programa español, en el cual se incluyeron los resultados y se mejoraron las limitaciones de la propuesta mexicana.

En la tabla 56 se presenta la planeación general de la propuesta de intervención: *“Los cuentos y el aprendizaje cooperativo como medios para favorecer los valores democráticos en los niños y las niñas”*.

Tabla 56. Planeación General de la Propuesta.

Objetivos Capacidades-destrezas	Objetivos Actitudes-valores
1. Socialización. <ul style="list-style-type: none"> • Autorregulación. • Participar y trabajar en grupo. • Dialogar. 2. Expresión. <ul style="list-style-type: none"> • Descripción de situaciones. • Argumentar. • Expresión gráfica. 3. Razonamiento lógico. <ul style="list-style-type: none"> • Comprensión. 	5. Respeto. <ul style="list-style-type: none"> • Valorar los derechos. • Escuchar a los demás. 6. Solidaridad. <ul style="list-style-type: none"> • Compartir. • Empatía. 7. Convivencia. <ul style="list-style-type: none"> • Cooperación. • Trabajo en equipo. 8. Honradez. <ul style="list-style-type: none"> • Decir la verdad. 9. Cortesía.

<ul style="list-style-type: none"> • Relacionar. • Resolución de problemas. <p>4. Orientación espacio-temporal.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autonomía. • Identificar 	<ul style="list-style-type: none"> • Practicar las buenas maneras. <p>10. Perseverancia.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Constancia.
Contenidos	Métodos
<p>1. Cuento: “Las Flores en la escuela”.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lema: trata a los demás como quieras ser tratado. <p>2. Cuento: “¿Quieres conocer a los Blues?”.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lema: si a los niños y niñas los tratan como malos se convertirán en malos. <p>3. Cuento: “El mundo de Tana”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lema: todos iguales, todos diferentes, todos tenemos cualidades y también dificultades”. <p>4. Cuento: “La sirena Coral”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lema: si alguien te pide hacer algo que te hace sentir mal, di no y cuéntaselo a alguien de confianza. <p>5. Cuento: “El pastor mentiroso”.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lema: si decimos mentiras ya no nos van a creer. <p>6. Cuento: “Una semana de confusión en la selva”.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lema: el hablar es la mejor forma para solucionar los problemas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura y dibujo de imágenes de diferentes situaciones. • Dialogar, debatir y discutir en grupo. • Resolver tareas y problemas de la vida cotidiana. • Ordenar y cuidar las pertenencias. • Dramatización y simulación de situaciones. • Interpretación de canciones. • Descripción de situaciones. • Ejecutar hábitos y rutinas básicas. • Creación de materiales utilizando diversas técnicas. • Manejo de nuevas tecnologías. • Realización de juegos cooperativos.

<p>7. Cuento: “El patito miedoso”.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lema: si afrontamos los temores el miedo desaparece. <p>8. Cuento: “Los tres cerditos”.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lema: todos para uno y uno para todos. <p>9. Cuento: “La liebre y la tortuga”.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lema: puedes lograr todo lo que deseas si te esfuerzas en conseguirlo. <p>10. Cuento inventado por los escolares.</p> <p>11. Cuento inventado por los estudiantes ante las familias y torneo de aprendizaje cooperativo.</p>	
--	--

A continuación se exponen cada una de las sesiones del programa.

Sesión 1. Cuento: “Las flores en la escuela”

Fecha: 15/01/2009

Objetivo: comprender la igualdad, los derechos humanos, la empatía y reforzar el reglamento de la clase.

**Estrategias:*

- Leer el cuento mostrando las imágenes, después se cuestionará a los alumnos y las alumnas acerca del cuento.
 - ¿Cómo se llamó el cuento?
 - ¿Cuál era el problema del Folio?
 - ¿Cuál era el problema del Lápiz?
 - ¿Cuál era el problema de la Goma de Borrar?

- ¿Cuál era el problema de la Mochila?
 - ¿Quién les ayudó a resolver el problema?
 - ¿Cómo lo resolvieron?
 - ¿Qué haría la Regla?
 - ¿Qué se puede aprender de este cuento?
- Mostrar a los niños y niñas las imágenes del reglamento del salón y dramatizarán únicamente las imágenes positivas. Se les tomarán fotos para utilizar las imágenes de los estudiantes en el reglamento del grupo.
 - Pegar las imágenes en un rotafolio (cartulina), por medio de la descripción de imágenes los infantes conocerán el reglamento escolar y lo cumplirán.

Lema: “trata a los demás como quieras ser tratado”.

**Materiales:* cartulinas, rotuladores (marcadores), colores, dibujos, pegamento, cámara, impresora y folios (hojas de papel).

Sesión 2. Cuento: “¿Quieres conocer a los Blues?”

Fecha: 20/01/2009

Objetivo: comprender, tolerar y aceptar a la diversidad.

** Estrategias:*

- Contar el cuento utilizando imágenes de las diferentes escenas.
- Cuestionar acerca del cuento y descubrir la idea principal.
 - ¿Cómo se llamó el cuento?
 - ¿De qué color eran los Blues?
 - ¿Con qué limpiaban su cuerpo los Blues?

- ¿Como en Tun no había escuela quién les enseñaba a los blues?
 - ¿Cuando estaban en Tun qué les dijo el genio a los blues?
 - ¿A qué planeta llegaron los Blues?
 - ¿Qué les dijo el rey de la Tierra a los Blues?
 - ¿Qué hicieron los infantes de la tierra cuando vieron por primera vez a los Blues?
 - ¿Porqué los niños y las niñas de la tierra no querían jugar con los Blues?
 - ¿Por qué Musi empujó a Periko?
 - ¿Qué debió hacer Musi en vez de empujar a Periko?
 - ¿Qué ocurrió en la excursión?
 - ¿Qué hizo Periko cuando se despertó del sueño?
 - ¿Qué lección aprendieron los estudiantes del genio?
 - ¿Qué harían si llegaran los Blues a esta clase?
 - ¿Tienes amigos o amigas de otros países y de qué país?
- Por equipos moldearan la imagen de los Blues en plastilina para hacer una pequeña maqueta de la escena del cuento, la cual explicará cada equipo.

Lema: “si a los niños y a las niñas los tratan como malos se convertirán en malos”.

* *Materiales:* imágenes del cuento con la historia en el reverso, plastilina y cartulinas.

Sesión 3. Cuento: “El mundo de Tana”

Fecha: 21/01/2009

Objetivo: “comprender y aceptar a la diversidad”

** Estrategias:*

- Contar el cuento de Tana y enseñar las imágenes.
- Cuestionarlos sobre el cuento.
 - ¿Cómo se llamó el cuento?
 - ¿Por qué Tani era diferente a los demás?
 - ¿Qué utilizaba Tani para beber?
 - ¿Qué utilizaba la familia de Tani para beber?
 - ¿Qué inventó la profesora para que escribiera Tani?
 - ¿Por qué estaba sólo y se ponía triste Tani?
 - ¿Por qué Duno no podía subir a los árboles?
 - ¿Qué aprendió Tani al hablar con Duno?
 - ¿Qué decía el cartel de la profesora?
 - ¿Qué aprendemos de este cuento?
- Pintar el guiñol de Tana o Dendo, fijarlo en una mano con una goma (liga) simulando que los dedos son las piernas de los guiñoles y que los estudiantes jueguen con ellos. La profesora observará y escuchará los diálogos.

Lema: “todos iguales, todos diferentes, todos tenemos cualidades y también dificultades”.

** Materiales:* cuento, imágenes, pintura, pinceles, guiñoles y gomas (ligas).

Sesión 4. Cuento: La sirena Coral

Fecha: 27/01/2009

Objetivo: identificar y describir situaciones de riesgo.

**Estrategias:*

- Contar el cuento mostrando las imágenes en el teatro estereotipico.
- Cuestionar a los menores acerca del cuento y que mencionen situaciones que no les han gustado y que las han ocultado.
 - ¿Cómo se llamó el cuento?
 - ¿Cómo se llamaba la sirena?
 - ¿Quién molestó a la sirena?
 - ¿A dónde llevaba el tiburón a jugar a la sirena?
 - ¿A qué jugaba el tiburón que a la sirena no le gustaba?
 - ¿Quién era la amiga de la sirena que le dijo que hablara con su madre?
 - ¿A quién acudieron la sirena, el padre y la madre para que los ayudara a resolver el problema?
 - ¿Cómo solucionó el problema el rey Neptuno?
 - ¿Qué nos enseña este cuento?
 - ¿Si a ti te hubiera pasado lo que le pasó a la sirena, cómo lo hubieras solucionado?
 - ¿Te ha pasado alguna situación que te ha hecho sentir mal y no la has querido contar? ¿Cuál?
- Dibujar algo que no les gusta que les hagan y explicar su dibujo.

Lema: “si alguien te pide hacer algo que te hace sentir mal, di no y cuéntaselo a alguien de confianza”.

**Materiales:* teatro estereotipico, folios (hojas de papel) y colores (pinturas de cera).

Sesión 5. Cuento: el pastor mentiroso.

Fecha: 30/01/2009

Objetivo: autorregular su conducta, ser honrado y respetar a los demás.

**Estrategias:*

- Poner el video del cuento.
- Cuestionar al alumnado acerca del cuento.
 - ¿Cómo se llamó el cuento?
 - ¿Cómo se llamaba el pastor?
 - ¿Cómo se divertía el pastor?
 - ¿A quién tenía miedo el pastor?
 - ¿Por qué le tenía miedo al lobo?
 - ¿Por qué no le creyó la gente del pueblo al pastor?
- Por equipos pasará un niño o una niña al frente con los ojos vendados y tratará de pegarle la oveja a Pedro, su equipo lo dirigirá.
- Jugar a la ronda del lobo-lobito.

Lema: “si decimos mentiras ya nadie nos va a creer”.

**Materiales:* computadora (ordenador), proyector, dibujos de Pedro y la oveja, cinta adhesiva (celo) y pañuelo.

Sesión 6. Cuento: Una semana de confusión en la selva.

Fecha: 3/02/2009

Objetivo: dialogar y argumentar en la resolución de problemas.

**Estrategias:*

- Contar el cuento y mostrar las imágenes con láminas grandes.
- Cuestionar sobre el cuento:
 - ¿Cómo se llamó el cuento?
 - ¿Qué le pasó el lunes a colibrí? ¿Qué pasó en realidad?
 - ¿Qué le pasó el martes a pavo real? ¿Qué pasó en realidad?
 - ¿Qué le pasó el miércoles a mono? ¿Qué pasó en realidad?
 - ¿Qué le pasó el jueves a la pantera negra? ¿Qué sucedió en realidad?
 - El viernes cuando pavo real vio a algunos animales ¿Qué observaron que pasaba en la selva?
 - ¿El sábado a quién iban a pedir ayuda los animales?
 - ¿El domingo cuando aclararon los problemas que les dijo la madre naturaleza con respecto a la violencia?
 - ¿Qué harías si un amigo o una amiga estuviera enfadado contigo?
- Hacer máscaras de animales (Promover el por favor y gracias - palabras mágicas-).
- Jugar al zoológico: los integrantes de los equipos tendrán las máscaras puestas del animal de su equipo, se sentarán en forma de un círculo en sus sillas y faltará una, el infante que se quede sin silla pasará al frente del círculo y mencionará los animales que pasarán al frente (Similar al juego de las frutas pero con animales).

Lema: “el hablar es la mejor forma de solucionar los problemas”.

**Materiales:* láminas de las escenas, portaláminas, cartoncillo, pegamento, colores y ligas (gomas).

Sesión 7. Cuento: “El Patito Miedoso”.

Fecha: 6/02/2009

Objetivo: identificar y describir situaciones a las que temen.

**Estrategias:*

- Escuchar el cuento o ver la dramatización con guiñoles.
- Cuestionar a los niños acerca del cuento:
 - ¿Cómo se llamó el cuento?
 - ¿A qué le tenía miedo el patito Temeroso?
 - ¿Cómo ayudaba farolito al patito Temeroso a enfrentar sus miedos?
 - ¿Cómo solucionó su miedo a nadar?
 - ¿Cómo solucionó su miedo a volar?
 - ¿A qué tienes miedo y cómo lo podemos solucionar?
 - ¿Qué se puede aprender de este cuento?
- Hacer un dibujo de algo a lo que tienen temor.
- Dar impresos las actividades del cuento para que los estudiantes las realicen en su casa con ayuda de su familia.

Lema: “si afrontamos los temores el miedo desaparece”.

**Materiales:* MP3 o guiñoles, cartoncillo, hojas de papel (folios), copias con las actividades, lápices y colores.

Sesión 8. Cuento: “Los tres cerditos”

Fecha: 9/02/2009

Objetivo: participar y trabajar en grupo por medio de la solidaridad, la cooperación y la ayuda.

**Estrategias:*

- Mostrar el video.
- Preguntar sobre le cuento.
 - ¿Cómo se llamó el cuento?
 - ¿Cómo construyó su casa flautista?
 - ¿Cómo construyó su casa violinista?
 - ¿Cómo construyó su casa práctico?
 - ¿A quién le tenían miedo los cerditos?
 - ¿Qué pasó cuando el lobo fue a la casa de flautista?
 - ¿Qué pasó cuando el lobo fue a la casa de violinista?
 - ¿A dónde se fueron flautista y violinista?
 - ¿Qué pasó cuando el lobo fue a la casa de práctico?
 - ¿Por qué no se destruyó la casa de práctico?
 - ¿Qué aprendemos de este cuento?
- Hacer por equipo casas de ladrillo con material de construcción.

Lema: "todos para uno y uno para todos".

**Materiales:* computadora (ordenador), proyector y material de construcción.

Sesión 9. La liebre y la tortuga.

Fecha: 11/02/2009

Objetivo: autonomía a través del respeto hacia los demás y la perseverancia ante las dificultades.

**Estrategias:*

- Cuento en teatro estereotipico
- Cuestionar acerca del cuento y que el alumnado de ejemplos de cosas que no podían hacer y ahora las hacen.

- ¿Cómo se llamó el cuento?
 - ¿Por qué la liebre se burlaba de la tortuga?
 - ¿Qué hizo la tortuga para que la liebre se dejara de burlar de ella?
 - ¿Quién ganó la carrera?
 - ¿Por qué ganó la carrera la tortuga?
 - ¿Qué nos enseña este cuento?
- Hacer por equipo una pulsera para cada integrante, iluminando con crayolas el dibujo del conejo y la tortuga, posteriormente graparlo en la mano del niño o la niña.

Lema: “puedes lograr todo lo que deseas, si te esfuerzas en conseguirlo”.

**Materiales:* teatro estereotipico, fomi, grapadora, cartoncillo, tijeras y colores (pinturas de cera).

**Sesión 10 (12/02/2009). Conferencia: “La familia en prevención de la violencia”.*

Objetivo: identificar las conductas o situaciones que pueden propiciar la violencia. Describir situaciones violentas y argumentar los métodos que consideren positivos en la resolución de conflictos.

Fecha: 26/02/2009

**Estrategias:*

- Entregar las copias con la información a abordar en la sesión.
- Dinámica con diferentes objetos: balero, muñeca, cinturón, regla, carro, lotería, platos de juguetes y pelota. Mencionar situaciones que relacionan con esos objetos.
- Exponer las diapositivas de la conferencia.
- Mostrar el video: “Niños ven, niños hacen”
- Comentar el video.

- Hablar sobre el tema de la prevención de la violencia y que los participantes mencionen experiencias en el tema y realicen aportaciones.
- Leer la reflexión: “Una hora de tu tiempo”.
- Contestar una encuesta.

**Materiales:* computadora (ordenador), proyector, vídeo y copias de diapositivas.

**Sesión 11. Inventar un cuento (los estudiantes inventaron el cuento: “El perro y el gato en patines”).*

Fecha: 17/02/2009

Objetivo: inventar el cuento a través del diálogo y expresar gráficamente las escenas.

**Estrategias:*

- La profesora iniciará el cuento cuestionando a los niños y a las niñas: “Había una vez (espera a que el estudiante conteste para que diga un personaje), este (personaje) era un niño, una niña o un animalito muy (características)..., ¿Qué le pasó a este animalito?, ¿Quién lo ayudó o como solucionó el problema?, etc.”. Y terminar la historia. Los infantes estarán sentados en forma de círculo y se utilizará una pelota para darle la palabra al estudiante que se elija.
- La docente complementará el cuento y lo contará al alumnado. También la tutora los cuestionará acerca del mismo y preguntarles si quieren agregarle algo más.
- Se detectarán a los niños y a las niñas que quiera participar ante las familias contando una escena del cuento, después en su casa con la ayuda de sus familias dibujarán la escena que les tocó. También se elegirá a un niño o una niña del grupo para que haga las preguntas a las familias.

**Materiales:* pelota, cartoncillo (cartulina) y colores (pinturas de cera).

**Sesión 12. Cierre del programa ante las familias.*

Fecha: 20/02/2009

Objetivo: incrementar la autonomía en los niños y las niñas. Concienciar a los padres y madres en las habilidades y virtudes de sus hijos e hijas.

**Estrategias:*

- Entregar la invitación con tres días de antelación.
- Recibimiento de las familias y puesta de distintivos por parte de dos alumnas.
- Bienvenida a las familias y presentación del cuento.
- Cada estudiante contará a las familias la escena que les tocó. Los niños y las niñas estarán sentados en las sillas y las familias se sentarán en las mesas alrededor del salón.
- El infante elegido cuestionará a los padres y las madres acerca del cuento.
- Se proyectará un video de todas las sesiones del programa con el grupo.
- Comentar el programa y que las familias expresen sus opiniones.
- Dar los diplomas a los niños y a las niñas por su participación en el programa de prevención de la violencia.
- Dar los diplomas a los padres y a las madres que participaron en el grupo de discusión y en el taller a familias.
- Agradecimiento a la profesora, a los infantes y a las familias por la participación en el programa.
- Convivio de despedida.

**Materiales:* proyector, computadora (ordenador), vídeo, distintivos, escenas del cuento, diploma, pastel, alimentos y bebidas.

1.3. Propuesta de intervención en el centro español.

Esta propuesta fue aplicada a niños y niñas de 3º de educación infantil con edades entre cinco y seis años. La propuesta se basó en la aplicada en México pero fue mejorada y adecuada al contexto del grupo español.

En la tabla 57 se muestran únicamente las actividades diferentes a las de la propuesta mexicana que complementan la propuesta: *“Los cuentos, los valores, el aprendizaje cooperativo, la solución de conflictos y la mediación escolar como medios para tratar la violencia”*.

Tabla 57. Planeación General de la Propuesta.

Objetivos Capacidades-destrezas	Objetivos Valores-actitudes
1. Razonamiento lógico. <ul style="list-style-type: none">• Pensamiento reflexivo y crítico.	1. Justicia. <ul style="list-style-type: none">• Valorar los derechos.
Contenidos	Métodos
1. Cuento: “La Mochila y los materiales del cole”. Lema: los problemas hacen daño pero el daño desaparece cuando se solucionan. 2. Cuento: “La princesa Luz”. <ul style="list-style-type: none">• Lema: si alguien te pide hacer algo que te hace sentir mal, di no y cuéntaselo a alguien de confianza. 3. Cuento: “El Arbolito Frutal”. Lema: al solucionar un problema se debe hablar por turnos, escuchar sin interrumpir, proponer soluciones y pedir disculpas. 4. Cuento: “El medio de transporte	<ul style="list-style-type: none">• Analizar anuncios publicitarios.• Mediar situaciones conflictivas.

perfecto". <ul style="list-style-type: none"> • Lema: nadie es perfecto. Todos tenemos cualidades y también dificultades. 5. Cuento: "La Ranita encantada". <ul style="list-style-type: none"> • Lema: las palabras desagradables causan tristeza. Se puede decir lo mismo sin dañar a los demás. 	
---	--

A continuación se explican las sesiones diferentes o realizadas de manera diferente a las de la propuesta de intervención mexicana.

Sesión 1. "La mochila y los materiales del cole".

Fecha: 10/11/2009

Objetivo: comprender la igualdad y reforzar el reglamento de la clase.

**Estrategias:*

- La profesora expondrá el cuento en teatro guiñol utilizando materiales escolares reales como guiñoles.
- Se cuestionará a los estudiantes acerca del cuento:
 - ¿Cómo se llamó el cuento?
 - ¿Cuál era el problema del Folio?
 - ¿Cuál era el problema del Lápiz?
 - ¿Cuál era el problema de la Goma de Borrar?
 - ¿Cuál era el problema de la Mochila?
 - ¿Quién les ayudó a resolver el problema?
 - ¿Cómo lo resolvieron?
 - ¿Qué haría la Regla?

- ¿Qué se puede aprender de este cuento?
- Reforzar el reglamento modificando o incorporando las normas que sean convenientes. En este caso se agregaron las reglas de solucionar problemas y acudir a un mediador.
- El grupo asignará a un mediador: profesora y estudiante, y un área determinada para la reflexión en la que se pondrá la balanza.
- La profesora planteará por medio de dibujos varios conflictos al alumnado y ellos propondrán soluciones, en una solución positiva la profesora pondrá los pesos blancos del lado positivo y en una negativa pondrá los pesos negros del lado negativo. La tutora asignará a un mediador y con su ayuda los estudiantes dramatizarán algunos conflictos, se debe procurar que participen en la representación el alumnado en posible situación de riesgo y actúen en un papel opuesto a su situación real. Los infantes expondrán sus razones positivas o negativas (en las positivas se ponen los pesos de color blanco y en las negativa los pesos de color negro), al final se quitan las bolitas negras y el mediador los ayudará a resolver el problema.
- Enseñar canción: “Ser Amigos”. Se toma de referencia la música de la canción de Martinillo:

Ser amigos, Ser amigos,
 Es mejor, es mejor,
 Que andar peleando, que andar peleando,
 Sin razón, sin razón,
 No hay motivo, no hay motivo,
 Para pelear, para pelear,
 Manos al bolsillo, manos al bolsillo,
 Hay que hablar, hay que hablar.

Lema: “los problemas hacen daño, pero el daño desaparece cuando se solucionan”.

**Materiales:* cuento, materiales del cole para los guiñoles: lápiz, regla, mochila pequeña, goma de borrar y libro; teatro guiñol, imagen de la solución del conflicto y del mediador para pegar en el reglamento; cartel del “Área de Reflexión”, imágenes de los conflictos, balanza y peso en blanco y negro, pegatinas o calcomanías para dar de premios a los estudiantes que respondan y participen correctamente esperando su turno.

Sesión 2. Cuento: “Las flores en el cole”

Fecha: 12/11/2009

Objetivo: comprender el respeto y los derechos humanos, favorecer la empatía, integrar al grupo, desarrollar el pensamiento reflexivo y solucionar los conflictos.

**Estrategias:*

- Leer el cuento mostrando las imágenes.
- Cuestionar al alumnado acerca del cuento.
 - ¿Cómo se llamó el cuento?
 - ¿Cómo se llamaba la profesora?
 - ¿De quién les dijo la profesora a las flores que se cuidaran?
 - ¿Por qué se tenían que cuidar de la nube negra?
 - ¿Quiénes desobedecieron a la Profesora?
 - ¿Qué les pasó a las flores al ver a la nube negra?
 - ¿Cuál fue el problema entre la Flor Morada y la Flor Amarilla?
 - ¿Qué hizo la Flor Roja?
 - ¿A dónde fueron a tranquilizarse?
 - ¿Cómo resolvieron el problema?

- ¿Cómo lo podrían haber solucionado (usar la balanza)?
- ¿Qué nos enseña este cuento?
- Jugar a “Venta de flores”. Se asigna un Jardinero que venderá las flores, él le asigna un color a cada flor (estudiante) y se escoge un cliente.
 - *El cliente toca y dice:* tan, tan.
 - *El Jardinero:* ¿Quién es?
 - *El cliente:* un cliente.
 - *El Jardinero:* ¿Qué desea?
 - *El cliente:* una flor
 - *El Jardinero:* ¿De qué color?
 - *El cliente:* roja (dice un color)
 - *Flores:* todas las flores del color que dice el cliente salen corriendo y si las atrapan se convierten en clientes. A las que no atrapen regresan al Jardín.

Lema: “trata a los demás como quieras ser tratado”.

* *Materiales:* cuento, mandil o alguna cosa para el jardinero, gomas o pulseras de color, pegatinas o calcomanías, balanza y peso en blanco y negro, pegar la imagen del cuento y escribir el lema en la cartulina.

Sesión 3. Cuento: “El patito temeroso”

Fecha: 1/12/2009

Objetivo: identificar, describir y enfrentar situaciones de temor.

**Estrategias:*

- Contar el cuento a través de guiñoles de varilla y en teatro de sombras.
- Cuestionar a los niños y a las niñas acerca del cuento:
 - ¿Cómo se llamó el cuento?
 - ¿A qué le tenía miedo el patito Temeroso?
 - ¿Cómo ayudaba farolito al patito Temeroso a enfrentar sus miedos?
 - ¿Cómo solucionó su miedo a nadar?
 - ¿Cómo solucionó su miedo a volar?
 - ¿A qué tienes miedo y cómo lo podemos solucionar (usar la balanza)?
 - ¿Qué se puede aprender de este cuento?
- Juego cooperativo: “El patito temeroso”. Los estudiantes saldrán al patio y se les dirá que es un río con poca agua, pero que aún así el Patito Temeroso tiene miedo. Se tiene que atravesar el río porque la hermana pata más pequeña está en peligro, ya que no sabe nadar y se puede caer al otro lado del río. Cada estudiante es un Patito Temeroso y tiene que atravesar el río para salvar a la hermana Pata pequeña, pero sólo tiene una piedra cada uno. Se reparte papel periódico grande en forma de piedra. Cada estudiante debe colocar su piedra en el río y subirse encima haciendo un puente de piedras. Preguntar a los niños y las niñas: ¿Cómo le haremos para cruzar el río si sólo tenemos una piedra? El primer infante coloca su piedra y se coloca encima, el segundo estudiante sube a la primera piedra sin hacer caer a su compañero o compañera deja su piedra a continuación y sube a ella, así sucesivamente hasta que cruzan al otro lado, rescaten a la hermana pata pequeña y le piden que regrese

por el puente, mientras los patos temerosos al cruzar el río se dan cuenta que no es muy profundo y se regresan nadando cuidando a su hermana desde dentro del agua. Regresar a la asamblea y preguntar:

- ¿Qué han hecho para cruzar el río?
 - ¿Lo han conseguido?
 - ¿Alguien ha caído? ¿Por qué?
 - ¿Alguna vez alguien les ha ayudado a solucionar un problema?
¿Quién?
 - ¿Quién ha ayudado alguna vez a alguien? ¿Cómo?
- Cada estudiante dibujará en un folio su temor, lo iluminará y le escribirá su nombre. La profesora escribirá al reverso el miedo y la explicación que diga el escolar.

-Lema: “si afrontamos los temores el miedo desaparece”.

**Materiales:* teatro de sombras (caja y lámpara), guiñoles de varilla, folios, colores, rotuladores, lápices, borradores, pegatinas, balanza y peso en blanco y negro, pegar la imagen del cuento y escribir el lema en la cartulina.

Sesión 4. Cuento: “¿Quieres conocer a los Blues?”

Fecha: 2/12/2009

Objetivo: comprender, tolerar y aceptar a la diversidad.

** Estrategias:*

- Contar el cuento en teatro estereotipación.
- Cuestionar al alumnado acerca del cuento.
- Pegar la imagen del cuento y escribir el lema en la cartulina del programa.

- Juego los Blues: formar cinco círculos, en cada equipo un integrante se queda fuera del círculo. Cada equipo hace un círculo de pie abrazándose fuerte. El que esté fuera intenta entrar por lo que probablemente surgirán diferentes estrategias: empujar, pegar, buscar huecos, etc. Pasado un tiempo prudencial otro infante del equipo queda fuera del círculo y se repite el juego hasta que todos los integrantes hayan estado fuera del círculo. Volver a la asamblea y cuestionar a los estudiantes:
 - ¿Qué les ha parecido el juego?
 - ¿Cómo se sentían mientras estaban en el círculo?
 - ¿Cómo se sentían cuando estaban fuera y no los dejaban entrar?
 - ¿Qué hicieron para intentar entrar?
 - ¿Qué les ha gustado más estar dentro o estar fuera?
 - ¿Les ha ocurrido alguna vez que alguien no quiere que jueguen?
 - ¿Cómo los hace sentir?
 - ¿Hay alguien de la clase que no los deja jugar con él o ella o sentarse cerca de él?
 - ¿Qué han aprendido del juego? Reforzar en una clase no debemos de dejar sólo a nadie.
- Por equipos moldearan la imagen en plastilina para hacer una pequeña maqueta de la escena del cuento, la cual explicará cada equipo al resto del grupo.

Lema: “si tratan a los niños y a las niñas como malos se convertirán en malos”.

* *Materiales:* teatro estereotipicón (es una caja en forma de televisión con las imágenes enrolladas y se giran de un lado para que los estudiantes

vean cada escena mientras se narra el cuento), plastilina, cartulinas, balanza y peso e imagen del cuento.

Sesión 5. Cuento: La princesa Luz

Fecha: 3/12/2009

Objetivo: identificar, describir y afrontar situaciones de riesgo.

**Estrategias:*

- Contar el cuento en teatro digital.
- Cuestionar a los menores acerca del cuento:
 - ¿Cómo se llamó el cuento?
 - ¿Cómo se llamaba la princesa?
 - ¿Quién molestó a la princesa?
 - ¿A dónde llevaba el dragón a jugar a la princesa Luz?
 - ¿A qué jugaba el dragón que a la princesa Luz no le gustaba?
 - ¿Quién era la amiga de la princesa que le dijo que hablara con su niñera (nana)?
 - ¿A quién acudieron la princesa, el príncipe y la niñera para que los ayudara a resolver el problema?
 - ¿Cómo solucionó el problema el mago?
 - ¿Qué nos enseña este cuento?
 - ¿Si a ti te hubiera pasado lo que le pasó a la princesa, cómo lo hubieras solucionado (Usar la balanza)?
 - ¿Te ha pasado alguna situación que te ha hecho sentir mal y no la has querido contar? ¿Cuál?
- Pegar la imagen y escribir el lema en la cartulina del programa.

- Dibujar alguna situación que no les gusta, iluminarla, escribir su nombre y explicar porque no les gusta. La profesora escribirá la explicación.

Lema: “si alguien te pide hacer algo que te hace sentir mal, di no y cuéntaselo a alguien de confianza”.

**Materiales:* teatro digital, guiñoles digitales, hojas de papel (folios), colores (pinturas de cera), lápices, balanza y peso.

Sesión 6. Cuento: “El Mundo de Tana”

Fecha: 4/12/2009

Objetivo: “comprender y aceptar a la diversidad”

** Estrategias:*

- Contar el cuento mostrando las imágenes.
- Cuestionarlos sobre el cuento.
- Pegar la imagen del cuento en la cartulina y escribir el lema.
- Jugar al trono (Boqué et al., 2005, p. 128-129). Intentar que los infantes que pasen sean los más tímidos o los que más molestan. Primero un voluntario se sienta en una silla delante de los compañeros y las compañeras. El resto del grupo le dicen algunos aspectos positivos de su aspecto físico y de la manera de ser, (mostrar varita con carita feliz) y algunos aspectos negativos (mostrar varita con carita triste o enojada) de sus actitudes ante los demás. Es interesante ver qué ocurre cuando se sienta en el trono a un niño o a una niña que molesta a los otros, puede ser que nadie diga nada o que digan atributos negativos. Hacerle ver que intente mejorar esos aspectos y felicitarlo por sus cualidades.
- Pintar el guiñol de Tani y Tana, fijarlo en una mano con una goma (liga) simulando que los dedos son las piernas de los guiñoles y que los estudiantes jueguen con ellos. La docente observará y escuchará los diálogos.

Lema: “todos iguales, todos diferentes, todos tenemos cualidades y también dificultades”.

* *Materiales*: cuento, imágenes, pintura, pinceles, guñoles, gomas (ligas), imagen del cuento, balanza, peso e imagen de carita feliz, triste o enojada.

Sesión 7. Cuento: “Una semana de confusión en la selva”.

Fecha: 7/12/2009

Objetivo: dialogar y argumentar en la resolución de conflictos.

**Estrategias*:

- Contar el cuento y mostrarlas imágenes con láminas grandes en collage.
- Cuestionar a los estudiantes acerca del cuento:
- Pegar la imagen del cuento y el lema en la cartulina.
- Jugar al teléfono estropeado para que los estudiantes observen cómo se distorsiona un mensaje. Toda la clase se pone en fila, al inicio la profesora dice un mensaje para que los estudiantes los pasen a todos los integrantes de la clase en voz baja: Juan iba corriendo y sin querer empujó a Sofía, entonces Sofía le dijo a la Profesora. Se dice el mensaje real y se pregunta a los estudiantes:
 - ¿Qué debió hacer Sofía antes de decirle a la profesora?
 - ¿Qué creen que hará la profesora?
 - ¿Qué debería hacer la profesora?
 - ¿Alguna vez les ha pasado que alguien los ha culpado de algo que no hicieron o que fue accidental?, ¿Qué?, ¿Cómo lo solucionaron? Y ¿Cómo lo podrían solucionar?

Lema: “el hablar es la mejor forma de solucionar los problemas”.

**Materiales:* láminas de las escenas, dibujo del cuento, colores (pinturas de cera), gomas (ligas), balanza y peso.

Sesión 8. Cuento: “El Arbolito frutal”

Fecha: 10/12/2009

Objetivo: conocer y aplicar el proceso de mediación.

**Estrategias:*

- Contar el cuento y mostrar las imágenes.
- Cuestionar al alumnado acerca del cuento:
 - ¿Cómo se llamó el cuento?
 - ¿En dónde vivían todas las frutas?
 - ¿Quién era muy dulce, bueno y caluroso?
 - ¿Quién era muy amargo, friolero y delicado?
 - ¿Cuál fue el problema entre Naranjita y Limoncito?
 - ¿Quiénes escucharon discutir a Naranjita y a Limoncito?
 - ¿A quién le pidieran ayuda?
 - ¿Cuáles eran las cinco cosas que tenían que cumplir Limoncito y Naranjita para que el Arbolito frutal les ayudara a solucionar el problema?
 - ¿Cómo solucionaron el problema Limoncito y Naranjita?
 - ¿En este cuento quién es el mediador?
 - ¿Qué nos enseña este cuento?
- Jugar: “Las caritas”. Dibujar y escribir en un papel: asustado, enfadado, sorprendido, contento, triste y pensativo. Se pasa a un estudiante al frente y se le pide que escoja un papel, después la profesora se lo dice en el oído y tendrá que hacer la cara de ese estado de ánimo, sus compañeros y compañeras tendrán que

adivinarlo. Ya que lo adivinen, el niño o la niña que gesticulan dirán alguna situación que les lleva a ese estado de ánimo. Posteriormente, el resto del grupo dirán más situaciones. Finalmente la profesora preguntará:

- ¿Qué podemos hacer para no estar tristes?
- ¿Qué podemos hacer cuando estamos enfadados?

* *Materiales:* cuento e imágenes de los estados de ánimo.

Sesión 9. Cuento: “El medio de transporte perfecto”

Fecha: 11/12/2009

Objetivo: aprender a solucionar los conflictos individualmente.

**Estrategias:*

- Contar el cuento en teatro magnético.
- Cuestionar al alumnado acerca del cuento.
 - ¿Cómo se llamó el cuento?
 - ¿Quiénes molestaban a la bicicleta cariñosa?
 - ¿Por qué la molestaban?
 - ¿Qué hizo primero la bicicleta para evitar las burlas?
 - ¿A quién le pidió ayuda la bicicleta y por qué?
 - ¿Cómo logró solucionar su problema?
 - ¿Qué dijo cuando ganó la competición y la nave espacial le dijo que era el medio de transporte perfecto?
 - ¿Cómo podría el avión pasear por el mar?
 - ¿Cómo podría el coche pasear por las nubes?
 - ¿Cómo podría el barco pasear por las montañas?

- ¿Qué nos enseña este cuento?
- Mostrar a los alumnos y las alumnas un anuncio publicitario y analizarlo, se trata de desvelar el espíritu crítico del alumnado introduciendo preguntas que les permitan confrontar lo que ven en la televisión con la realidad. Ver anuncio de compañía de coches: <http://www.youtube.com/watch?v=ITdrm-AEdfqs>. Preguntar a los estudiantes (Boqué et al., 2005, p. 145-146):
 - ¿Es posible o imposible lo que el anuncio muestra?
 - Argumentar la respuesta.
 - ¿Qué opinan del anuncio?
 - ¿Todo lo que muestran es posible?
 - ¿Qué quiere el anuncio de las personas?
- Por equipos pasará un niño o una niña al frente con los ojos vendados y tratará de pegar el medio de transporte en su lugar. El equipo lo orientará.
- Cada alumno y alumna dibujarán un medio de transporte perfecto que puede andar por aire, tierra y mar.

Lema: “nadie es perfecto. Todos tenemos dificultades y también cualidades”.

**Materiales:* pizarra magnética, guiñoles con clip e imán, cartulinas con imagen, cinta adhesiva (celo), pañuelo, ordenador y anuncio.

Sesión 10. Cuento: “La ranita encantada”

Fecha: 15/12/2009

Objetivo: aprender expresarse de manera positiva y con cortesía.

**Estrategias:*

- Escuchar el cuento de la ranita encantada: <http://pacomova.eres-mas.net/-paginas/audiocuentos/ranita/ranita.htm>. Pedir a los alumnos y a las alumnas que cierren los ojos y se imaginen el cuento.
- Preguntar sobre el cuento:
 - ¿Cómo se llamó el cuento?
 - ¿Qué se le cayó a la princesa en la laguna?
 - ¿Quién le ayudo a la princesa?
 - ¿Qué le pidió la rana a la princesa a cambio de la pelota de oro?
 - ¿Qué pensaba la princesa de la rana?
 - ¿Qué le dijo el rey a la princesa?
 - ¿Qué le pasó a la rana en la cama?
 - ¿Qué dijo la princesa cuando vio a la rana?
 - ¿Cómo se acabó el cuento?
 - ¿Qué nos enseña este cuento?
- Pegar la imagen del cuento y su lema.
- Actividad: “La varita mágica” (Boqué et al., 2005, p. 104). Preguntar a los niños y a las niñas qué hacen las varitas mágicas en los cuentos (Trasforman lo malo en lo bueno, lo feo en lo bonito). En este juego la varita tiene el poder de encontrar las palabras desagradables y convertirlas en agradables, pero conservando el sentido de la frase. Preguntar a los infantes frases que les han dicho y las han molestado, utilizando la varita para transformar la frase. Frases:
 - Dame la pelota, tonto – Dame la pelota, por favor.
 - Bruto, me has pisado el pie – Cuidado, me has pisado el pie.

- Eres un chivato – No sabes guardar secretos.
- Ya me ensuciaste, guarro – Ya me ensuciaste, ten más cuidado.
- Ya cállate - Puedes hacer silencio.
- Eres un bebe – No te sabes comportar.

Lema: “las palabras desagradables causan tristeza, se puede decir lo mismo sin dañar a los demás”.

**Materiales:* ordenador o mp3 y varita mágica.

**Sesión 11. Inventar un cuento.*

Fecha: 17/12/2009

Objetivo: inventar el cuento a través del diálogo y expresar gráficamente las escenas.

**Estrategias:*

- La profesora iniciará el cuento cuestionando a los niños y a las niñas: Había una vez (espera a que el estudiante conteste para que diga un personaje), este (personaje) era un niño, una niña o un animalito muy, decir características, ¿Qué le pasó a este animalito?, ¿Quién lo ayudó o como solucionó el problema?, etc.” Y terminar la historia. Los infantes estarán sentados en forma de círculo y se utilizará una pelota para darle la palabra al estudiante que se elija.
- La docente complementará el cuento y lo contará al alumnado. También los cuestionará acerca del mismo y preguntarles si quieren agregarle algo más.
- Hacer una carta al mundo (Boqué et al., 2005, p. 175). Sentarse en asamblea y la profesora les dirá a los estudiantes que escriban una carta al mundo explicando a las personas adultas como a ellos les gustaría que fuera el mundo y cómo pueden lograr que ese mundo se haga realidad. Grabar la conversación o anotar las palabras claves en

la pizarra. La profesora redacta la carta con las aportaciones de los niños y las niñas, la lee y el alumnado puede hacer modificaciones. Posteriormente la escribe en la pizarra, cada estudiante copia un fragmento y la firman. Posteriormente se hacen fotocopias y se la entregan a las familias.

**Materiales:* pelota, cartulina, colores (pinturas de cera), folios, lápices y copias.

1.4. Reformulación de la propuesta de intervención.

En este apartado se presenta la propuesta de intervención con las modificaciones realizadas en función de las diferentes fuentes consultadas, de los programas aplicados en los centros infantiles y de la experiencia de la investigadora. También se presentan algunas estrategias didácticas y bibliografía complementaria.

Programa: “La prevención de la violencia y el tratamiento educativo de los conflictos en los niños y las niñas de educación infantil”.

Propósitos:

- Desarrollar mayor competencia emocional en las relaciones sociales.
- Adquirir capacidades para comunicarse abiertamente.
- Desarrollar la habilidad de la comprensión empática en las relaciones interpersonales.
- Mejorar la capacidad de esfuerzo y motivación ante el trabajo.
- Desarrollar la tolerancia a la frustración, el control de la impulsividad y las habilidades sociales.
- Mejorar el clima relacional de clase y la integración grupal por medio de un entorno social equitativo y pacífico.
- Participar activamente y con responsabilidad en la construcción de la cultura del diálogo, de la no violencia y de la paz transformando el propio contexto.

- Reconocer los conflictos como parte natural de la vida y fuente de aprendizaje.
- Promover el respeto a los diferentes puntos de vista.
- Promover la solución de conflictos sin violencia.
- Desarrollar habilidades de pensamiento reflexivo, creativo y crítico como herramientas de anticipación, transformación y opción personal enfrente del conflicto.
- Incorporar la mediación como proceso de encuentro interpersonal para la elaboración de los propios conflictos y la búsqueda de vías constructivas de consenso.

La propuesta que se presenta se caracteriza por un alto grado de flexibilidad, adaptabilidad e interdisciplinariedad que permite la concreción de diferentes itinerarios. Puede introducirse en un sólo grupo o bien en todos, distribuirse a lo largo del año escolar o concentrarse en un periodo más breve, desarrollarse completamente o tan sólo algunas de sus sesiones o actividades, también puede adoptar el formato de un taller o de un espacio ordinario en el ritmo cotidiano de la clase. En la tabla 58 se expone la planeación general de la propuesta de intervención.

Tabla 58. Planeación general de la propuesta.

OBJETIVOS CAPACIDADES-DESTREZAS	OBJETIVOS VALORES-ACTITUDES
1.Socialización. <ul style="list-style-type: none"> • Autorregulación. • Participar y trabajar en grupo. • Dialogar. 2.Expresión. <ul style="list-style-type: none"> • Descripción de situaciones. • Argumentar. 	5.Respeto. <ul style="list-style-type: none"> • Valorar los derechos. • Escuchar a los demás. 6.Solidaridad. <ul style="list-style-type: none"> • Compartir. • Empatía. 7.Convivencia. <ul style="list-style-type: none"> • Cooperación. • Trabajo en equipo.

<ul style="list-style-type: none"> • Expresión gráfica. <p>3. Razonamiento lógico.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprensión. • Relacionar. • Resolución de problemas. • Pensamiento reflexivo y crítico. <p>4. Orientación espacio-temporal.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Autonomía. • Identificar 	<p>8. Honradez.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Decir la verdad. <p>9. Cortesía.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Practicar las buenas maneras. <p>10. Perseverancia.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Constancia. <p>11. Justicia.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Igualdad de derechos.
CONTENIDOS	MÉTODOS
<p>1. Conferencia: “La familia en prevención de la violencia”.</p> <p>2. Canción: “¡Oh Susana!”.</p> <p>3. Cuento: “La liebre y la tortuga”.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lema: trata a los demás como quieras ser tratado”. <p>4. Cuento: “La Ranita encantada”.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lema: las palabras desagradables causan tristeza. Se puede decir lo mismo sin dañar a los demás. <p>5. ¿Cómo me siento?</p> <p>6. Cuento: “El pastor mentiroso”.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lema: si decimos mentiras ya nadie nos van a creer. <p>7. Derechos y deberes de los niños y las niñas.</p> <p>8. Cuento: “La Mochila y los materiales del cole”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura y dibujo de imágenes de diferentes situaciones. • Dialogar, debatir y discutir en grupo. • Resolver tareas y problemas de la vida cotidiana. • Ordenar y cuidar las pertenencias. • Dramatización y simulación de situaciones. • Interpretación de canciones. • Descripción de situaciones. • Ejecutar hábitos y rutinas básicas. • Creación de materiales utilizando diversas técnicas. • Manejo de nuevas tecnologías. • Realización de juegos

<ul style="list-style-type: none"> • Lema: los problemas hacen daño pero el daño desaparece cuando se solucionan. <p>9. Dibujo de un conflicto y su solución.</p> <p>10. Cuento. El patito temeroso.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lema: si afrontamos los temores el miedo desaparece. <p>11. Cuento: “La princesa Luz y el Dragón”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lema: si alguien te pide hacer algo que te hace sentir mal, di no y cuéntaselo a alguien de confianza. <p>12. Cuento: “Los tres cerditos”.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lema: todos para uno y uno para todos. <p>13. Cuento: “Las Flores en la escuela”.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lema: trata a los demás como quieras ser tratado. <p>14. Canción: “Ser amigos”.</p> <p>15. Cuento: “El medio de transporte perfecto”.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lema: nadie es perfecto. Todos tenemos cualidades y también dificultades. <p>16. Cuento: “¿Quieres conocer a los Blues?”.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lema: si a los niños y a las niñas los tratan como malos se convertirán en malos. 	<p>cooperativos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dibujar situaciones conflictivas y los principales miedos. • Analizar anuncios publicitarios. • Mediar situaciones conflictivas.
--	---

<p>17. Yo soy tú y tú eres yo.</p> <p>18. Cuento: “El mundo de Tana”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lema: todos iguales, todos diferentes, todos tenemos cualidades y también dificultades”. <p>19. Elaboración del rincón de solución de conflictos y mediación.</p> <p>20. Cuento: “Una semana de confusión en la selva”.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lema: el hablar es la mejor forma para solucionar los problemas. <p>21. Cuento: “El Arbolito Frutal”.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lema: al solucionar un problema se debe hablar por turnos, escuchar sin interrumpir, proponer soluciones y pedir disculpas. <p>22. Cuento inventado por los estudiantes.</p> <p>23. Exposición del cuento inventado ante las familias y torneo de aprendizaje cooperativo.</p>	
---	--

A continuación se presentan todas las sesiones de la propuesta:

Sesión 1. Conferencia: “La familia en prevención de la violencia”.

Objetivo: identificar las conductas o situaciones que pueden propiciar violencia. Describir situaciones violentas y argumentar los métodos que consideren positivos en la resolución de conflictos.

**Estrategias:*

- Entregar las copias con la información a abordar en la sesión.
- Dinámica: mencionar situaciones que relacionan con diferentes objetos: balero, muñeca, cinturón, regla, carro, lotería, platos de juguetes y pelota.
- Exponer las diapositivas de la conferencia.
- Mostrar el video: “Niños ven, niños hacen”
- Comentar el video.
- Hablar sobre el tema de la prevención de la violencia y que los participantes mencionen experiencias en el tema y realicen aportaciones.
- Explicarle a las familias la función del diario de los conflictos, cada día la profesora le dará a un niño o una niña el diario para que dibuje el problema más importante que tuvo ese día y su familia escribirá la explicación, la solución y una estrategia mejor. Al siguiente día la profesora comentará el problema con el grupo y los estudiantes analizarán o propondrán más soluciones.
- Leer la reflexión: “Una hora de tu tiempo”.
- Contestar una encuesta.

**Materiales:* computadora (ordenador), proyector, vídeo, copias de diapositivas, encuesta y diario.

Sesión 2. Canción: “¡Oh Susana!”.

Objetivo: conocer el nombre y las características principales de los integrantes del grupo.

Estrategias:

- Hacer un círculo y cantar la canción:

*Cuando fui yo al oeste,
 Una vaca (decir cualquier animal) me encontré,
 Como no tenía nombre,
 Yo Susana (decir el nombre de los estudiantes) le pondré,
 Oh Susana,
 La vaca (cualquier animal) eres tú,
 Si te jalo de la cola,
 Me contestas mu, mu, mu (sonido del animal).*

- Pasar a los escolares un espejo para que se observen y se describan físicamente. Yo me llamo (nombre) tengo el pelo (liso), mis ojos son (verdes), etc. Después, algunos estudiantes describen a sus compañeros y compañeras.
- Jugar: “Adivina quién soy”. Todos los niños y las niñas se sientan en corro. Se elige a un estudiante y se sitúa en el centro con los ojos tapados con un pañuelo. La profesora toca la cabeza de un estudiante que dice: ¿quién soy? El escolar que tiene los ojos tapados tiene que adivinar la voz de quién es. Si lo adivina pasa al centro el infante que fue descubierto y dice algo que le gusta y algo que no le gusta. Si no lo identifican va diciendo sus características hasta que lo descubran.

Materiales: Espejo, grabadora, C.D. y pañuelo.

Sesión 3. La liebre y la tortuga.

Objetivo: respeto hacia los demás y perseverancia ante las dificultades.

**Estrategias:*

- Cuento en teatro estereotipico
- Cuestionar acerca del cuento y que el alumnado de ejemplos de cosas que no podían hacer y ahora las hacen.
 - ¿Cómo se llamó el cuento?

- ¿Por qué la liebre se burlaba de la tortuga?
 - ¿Qué hizo la tortuga para que la liebre se dejara de burlar de ella?
 - ¿Quién ganó la carrera?
 - ¿Por qué ganó la carrera la tortuga?
 - ¿Qué nos enseña este cuento?
- Hacer por equipo una pulsera para cada integrante, iluminando con crayolas el dibujo del conejo y la tortuga, y graparlo en la mano del niño o la niña.

Lema: “puedes lograr todo lo que deseas si te esfuerzas en conseguirlo”.

Materiales: teatro estereotipico, fomi, grapadora, cartoncillo, tijeras y colores (pinturas de cera).

Sesión 4. Cuento: “La ranita encantada”.

Objetivo: aprender expresarse de manera positiva y con cortesía.

**Estrategias:*

- Escuchar el cuento de la ranita encantada: <http://pacomova.eres-mas.net/-paginas/audiocuentos/ranita/ranita.htm>. Pedir a los alumnos y a las alumnas que cierren los ojos y se imaginen el cuento.
- Preguntar sobre el cuento.
 - ¿Cómo se llamó el cuento?
 - ¿Qué se le cayó a la princesa en la laguna?
 - ¿Quién le ayudo a la princesa?
 - ¿Qué le pidió la rana a la princesa a cambio de la pelota de oro?
 - ¿Qué pensaba la princesa de la rana?
 - ¿Qué le dijo el rey a la princesa?

- ¿Qué le pasó a la rana en la cama?
 - ¿Qué dijo la princesa cuando vio a la rana?
 - ¿Cómo se acabó el cuento?
 - ¿Qué nos enseña este cuento?
- Pegar la imagen del cuento y su lema.
 - Actividad: “La varita mágica” (Boqué et al., 2005, p. 104). Preguntar a los niños y a las niñas qué hacen las varitas mágicas en los cuentos (Trasforman lo malo en lo bueno, lo feo en lo bonito). En este juego la varita tiene el poder de encontrar las palabras desagradables y convertirlas en agradables, pero conservando el sentido de la frase. Preguntar a los infantes frases que les han dicho y las han molestado, utilizando la varita, transformar la frase. Frases:
 - Dame la pelota, tonto – Dame la pelota, por favor.
 - Bruto, me has pisado el pie – Cuidado, me has pisado el pie.
 - Eres un chivato – No sabes guardar secretos.
 - Ya me ensuciaste, guarro – Ya me ensuciaste, ten más cuidado.
 - Ya cállate - Puedes hacer silencio.
 - Eres un bebe – No te sabes comportar.

Lema: “las palabras desagradables causan tristeza, se puede decir lo mismo sin dañar los sentimientos de los demás”.

Materiales: ordenador o mp3 y varita mágica.

Sesión 5. ¿Cómo me siento?

Objetivo: abrirse a la relación con los demás reconociendo los sentimientos que experimentan.

Estrategias:

- Leer un cuento en que los personajes experimenten diferentes estados de ánimo. Un clásico puede ser el de caperucita roja o Blanca Nieves, sin embargo para mantener el interés y la curiosidad es conveniente un cuento que los estudiantes desconozcan o cambiar algunas partes del cuento clásico.
- Comentar el cuento y centrarse en los momentos en que los personajes vivieron diferentes estados de ánimos y los motivos de esos sentimientos.
- Cantar la canción: “Vamos a jugar” (Llopis, 2003, p. 46-47).

Pablito (bis) vamos a jugar,
No quiero (bis) me siento tan cansado.
Marina (bis) vamos a jugar,
No quiero (bis) estoy muy apenado,
Andrea (bis) vamos a jugar,
Yo sí (bis) yo te acompaño a ti,
Si pones de tu parte, podrás alegre estar,
Las penas y enfados ya pronto pasarán.
Mejor estar contentos, más vale sonreír,
Así, así el mundo será feliz.

- Utilizar fotografías de los niños y las niñas o tarjetas con diferentes caras emocionales, estimulando a los escolares para que expliquen el estado emocional de la imagen o mencionen alguna situación que les ha llevado a ese sentimiento (Llopis, 2003, p. 37-38).
- Escuchar diferentes tipos de música y que los estudiantes expresen los sentimientos que les transmiten.

- Expresar a través de gestos y dramatizaciones esos sentimientos. Si un infante llora se anima al grupo a que le diga algo o tenga un gesto de cariño para consolarlo.

Materiales: cuento, fotografías o tarjetas.

Sesión 6. Cuento: “El pastor mentiroso”.

Objetivo: autorregular su conducta, ser honrado y respetar a los demás.

**Estrategias:*

- Poner el video del cuento: <http://www.youtube.com/watch?v=l8i-WGszvIYE>.
- Cuestionar al alumnado acerca del cuento.
 - ¿Cómo se llamó el cuento?
 - ¿Cómo se llamaba el pastor?
 - ¿Cómo se divertía el pastor?
 - ¿A quién tenía miedo el pastor?
 - ¿Por qué le tenía miedo al lobo?
 - ¿Por qué la gente del pueblo no le creyó al pastor?
- Por equipos pasará un niño o una niña al frente con los ojos vendados y tratará de pegarle la oveja a Pedro, su equipo lo dirigirá.
- Jugar a la ronda del lobo-lobito.
- Lema: “si decimos mentiras ya nadie nos va a creer.”

**Materiales:* computadora (ordenador), proyector, dibujos de Pedro y la oveja, cinta adhesiva (celo) y pañuelo.

Sesión 7. Derechos y deberes de los niños y las niñas.

Objetivo: conocer, valorar y respetar los derechos y los deberes propios de los infantes.

**Estrategias:*

- Mostrar a los escolares las láminas de cada derecho de los infantes (Llopis, 2003, p. 90-99) destacando también sus deberes.
- El alumnado realizará un dibujo del derecho que más le haya llamado la atención y lo explicará.
- Mostrar fotos o dibujos de infantes de diferentes países y preguntar: ¿Cuál de ellos tiene más derechos? (igualdad-diversidad).
- Comentar la diversidad que hay en la clase, agrupar al alumnado de formas distintas: tamaño, color de pelo o de ojos, estado o país de nacimiento, ropa, zapatos, etc. para que se conciencien de que son distintos pero todos tienen los mismos derechos/deberes.
- Presentarles dibujos o fotos de alimentos saludables y no saludables, preguntarles ¿Cuáles coinciden con los derechos básicos o son necesarios?, ¿Cuáles son sólo de consumo pero no son saludables?
- Presentarles dibujos de niños y niñas trabajando, y en la escuela (educación-explotación).
- Dialogar sobre cómo es la vida de los niños y las niñas que viven en ambiente de violencia y de tranquilidad (Protección-guerra).
- Comentar quienes cuidan de ellos: salud, casa, alimentos, educación, ocio, etc. y a quienes cuidan ellos: amigos, hermanos, mascotas, objetos, juguetes, medio ambiente, etc.

Materiales: láminas de los derechos, folios, lápices, colores, fotos y chinchetas o tachuelas.

Sesión 8. Cuento: “La mochila y los útiles escolares”(los materiales del cole).

Objetivo: comprender la igualdad y reforzar el reglamento de la clase.

**Estrategias:*

- La profesora expondrá el cuento en teatro guiñol utilizando materiales escolares reales como guiñoles (pequeños), ver anexo 9.

- Se cuestionará a los estudiantes acerca del cuento:
 - ¿Cómo se llamó el cuento?
 - ¿Cuál era el problema del Folio?
 - ¿Cuál era el problema del Lápiz?
 - ¿Cuál era el problema de la Goma de Borrarr?
 - ¿Cuál era el problema de la Mochila?
 - ¿Quién les ayudó a resolver el problema?
 - ¿Cómo lo resolvieron?
 - ¿Qué haría la Regla?
 - ¿Qué se puede aprender de este cuento?
- Reforzar el reglamento modificando o incorporando las normas que sean convenientes. En este caso se pueden agregar las reglas de solucionar problemas y acudir a un mediador.
- El grupo asignará a un mediador: profesora y estudiante, y un área determinada para la reflexión en la que se pondrá la balanza.
- La profesora planteará por medio de dibujos varios conflictos al alumnado y ellos propondrán soluciones, en una solución positiva la profesora pondrá los pesos blancos del lado positivo y en una negativa pondrá los pesos negros del lado negativo. Posteriormente, la tutora asignará a un mediador y con su ayuda los estudiantes dramatizarán algunos conflictos, se debe procurar que participen en la representación el alumnado de posible situación de riesgo y actúen en un papel opuesto a su situación real. Los infantes expondrán sus razones positivas o negativas, en las positivas se ponen los pesos de color blanco y en las negativa los pesos de color negro, al final se quitan las bolitas negras y el mediador los ayudará a resolver el problema.

Lema: “los problemas hacen daño, pero el daño desaparece cuando se solucionan”.

Materiales: cuento, materiales del cole para los guiñoles: lápiz, regla, mochila pequeña, goma de borrar y libro; teatro guiñol, imagen de la solución del conflicto y del mediador para pegar en el reglamento; cartel del “Área de Reflexión”, imágenes de los conflictos, balanza y peso en blanco y negro, pegatinas o calcomanías para dar de premios a los estudiantes que respondan y participen correctamente esperando su turno.

Sesión 9. Dibujar un conflicto y su solución.

Objetivo: identificar los principales conflictos.

**Estrategias:*

- Se eligen a dos infantes uno para representar a una persona ciega, con el pie o la mano escayolada, o sorda; y el otro estudiante tiene que buscar la manera de ayudarlo. Comentar cada participante sus sentimientos.
- Cada niño y niña dibujan un problema en el que han participado en la escuela. Después explican la situación vivida. Se clasifican los dibujos según las estrategias de resolución: pedir ayuda, huir, agredir, llorar, hablar, jugar, etc. (Boqué et al., 2005, p. 67).
- En grupo se analiza y se valora cada estrategia proponiendo mejores soluciones.

Materiales: pañuelo, tapones de oídos, folios de papel, lápices, colores y celo (cinta adhesiva).

Sesión 10. Cuento: “El patito temeroso”.

Objetivo: identificar, describir y enfrentar situaciones de temor.

**Estrategias:*

- Contar el cuento a través de guiñoles de varilla y en teatro de sombras, ver anexo 10.
- Cuestionar a los niños y a las niñas acerca del cuento:
 - ¿Cómo se llamó el cuento?
 - ¿A qué le tenía miedo el patito Temeroso?
 - ¿Cómo ayudaba farolito al patito Temeroso a enfrentar sus miedos?
 - ¿Cómo solucionó su miedo a nadar?
 - ¿Cómo solucionó su miedo a volar?
 - ¿A qué tienes miedo y cómo lo podemos solucionar (usar la balanza)?
 - ¿Qué se puede aprender de este cuento?
- Juego cooperativo: “El patito temeroso”. Los estudiantes saldrán al patio y se les dirá que es un río con poca agua, pero que aún así el patito temeroso tiene miedo. Se tiene que atravesar el río porque su hermana la Patita más pequeña está en peligro, ya que no sabe nadar y se puede caer al otro lado del río. Cada estudiante es un patito temeroso y tienen que atravesar el río para salvar a la hermana Pata pequeña, pero solo tiene una piedra cada uno. Se reparte papel periódico grande en forma de piedra. Cada estudiante debe colocar su piedra en el río y subirse encima haciendo un puente de piedras. Preguntar a los niños y las niñas: ¿Cómo le haremos para cruzar el río si sólo tenemos una piedra? El primer infante coloca su piedra y se coloca encima, el segundo estudiante sube a la primera piedra sin hacer caer a su compañero o compañera, deja su piedra a continuación y sube a ella y así sucesivamente hasta que todos crucen al otro lado, rescaten a la Patita y le piden que regrese por el

puede mientras los patos temerosos al cruzar el río se dan cuenta que no es muy profundo y se regresan nadando cuidando a su hermana desde dentro del agua (Boqué et al. 2005, p. 199). Regresar a la asamblea y preguntar:

- ¿Qué han hecho para cruzar el río?
 - ¿Lo han conseguido?
 - ¿Alguien ha caído? ¿Por qué?
 - ¿Alguna vez alguien les ha ayudado a solucionar un problema? ¿Quién?
 - ¿Quién ha ayudado alguna vez a alguien? ¿Cómo?
- Cada estudiante dibujará en un folio su temor, lo iluminará y le escribirá su nombre. La profesora escribirá al reverso el miedo y la explicación que diga el alumno o la alumna.

Lema: “si afrontamos los temores el miedo desaparece”.

**Materiales:* teatro de sombras (caja y lámpara) y guiñoles de varilla, folios, colores, rotuladores, lápices, borradores, pegatinas, balanza y peso en blanco y negro, pegar la imagen del cuento y escribir el lema en la cartulina.

Sesión 11. Cuento: “La princesa Luz y el Dragón”.

Objetivo: Identificar, describir y afrontar situaciones de riesgo.

**Estrategias:*

- Contar el cuento en teatro digital, ver anexo 11.
- Cuestionar a los menores acerca del cuento:
 - ¿Cómo se llamó el cuento?
 - ¿Cómo se llamaba la princesa?
 - ¿Quién molestó a la princesa?

- ¿A dónde llevaba el dragón a jugar a la princesa Luz?
 - ¿A qué jugaba el dragón qué a la princesa Luz no le gustaba?
 - ¿Quién era la amiga de la princesa que le dijo que hablara con su niñera?
 - ¿A quién acudieron la princesa, el príncipe y la niñera para que los ayudara a resolver el problema?
 - ¿Cómo solucionó el problema el mago?
 - ¿Qué nos enseña este cuento?
 - ¿Si a ti te hubiera pasado lo que le pasó a la princesa, cómo lo hubieras solucionado (Usar la balanza)?
 - ¿Te ha pasado alguna situación que te ha hecho sentir mal y no la has querido contar, Cuál?
- Pegar la imagen y escribir el lema en la cartulina del programa.
 - Dibujar alguna situación que no les guste, iluminarla, escribir su nombre y explicar porque no les gusta. La profesora escribirá la explicación.
 - Lema: “si alguien te pide hacer algo que te hace sentir mal, di no y cuéntaselo a alguien de confianza”.

Materiales: teatro digital, guiñoles digitales, hojas de papel (folios), colores (pinturas de cera), lápices, balanza y peso.

Sesión 12. Cuento: “Los tres cerditos”.

Objetivo: participar y trabajar en grupo por medio de la solidaridad, la cooperación y la ayuda.

**Estrategias:*

- Mostrar el video.

- Preguntar sobre el cuento.
 - ¿Cómo se llamó el cuento?
 - ¿Cómo construyó su casa flautista?
 - ¿Cómo construyó su casa violinista?
 - ¿Cómo construyó su casa práctico?
 - ¿A quién le tenían miedo los cerditos?
 - ¿Qué pasó cuando el lobo fue a la casa de flautista?
 - ¿Qué pasó cuando el lobo fue a la casa de violinista?
 - ¿A dónde se fueron flautista y violinista?
 - ¿Qué pasó cuando el lobo fue a la casa de práctico?
 - ¿Por qué no se destruyó la casa de práctico?
 - ¿Qué aprendemos de este cuento?
- Hacer por equipo casas de ladrillo con material de construcción.

Lema: “todos para uno y uno para todos”.

Materiales: computadora (ordenador), proyector y material de construcción.

Sesión 13. Cuento: “Las flores en la escuela”

Objetivo: comprender el respeto y los derechos humanos, favorecer la empatía, integrar al grupo, desarrollar el pensamiento reflexivo y solucionar los conflictos.

**Estrategias:*

- Leer el cuento mostrando las imágenes, ver anexo 12.
- Cuestionar al alumnado acerca del cuento.
 - ¿Cómo se llamó el cuento?
 - ¿Cómo se llamaba la profesora?

- ¿De quién les dijo la profesora a las flores que se cuidaran?
 - ¿Por qué se tenían que cuidar de la nube negra?
 - ¿Quiénes desobedecieron a la profesora?
 - ¿Qué les pasó a las flores al ver a la nube negra?
 - ¿Cuál fue el problema entre la Flor Morada y la Flor Amarilla?
 - ¿Qué hizo la Flor Roja?
 - ¿A dónde fueron a tranquilizarse?
 - ¿Cómo resolvieron el problema?
 - ¿Cómo lo podrían haber solucionado (usar la balanza)?
 - ¿Qué nos enseña este cuento?
- Jugar a “Venta de flores”. Se asigna un Jardinero que venderá las flores, él le asigna un color a cada flor (estudiante) y se escoge un cliente.
- *El cliente toca y dice:* tan, tan.
 - *El Jardinero:* ¿Quién es?
 - *El cliente:* un cliente.
 - *El Jardinero:* ¿Qué desea?
 - *El cliente:* una flor
 - *El Jardinero:* ¿De qué color?
 - *El cliente:* roja (dice un color)
 - *Flores:* todas las flores del color que dice el cliente salen corriendo y si las atrapan se convierten en clientes. A las que no atrapan regresan al Jardín.

Lema: “trata a los demás como quieras ser tratado”.

Materiales: cuento, mandil o alguna cosa para el jardinero, gomas o pulseras de color, pegatinas o calcomanías, balanza y peso en blanco y negro, pegar la imagen del cuento y escribir el lema en la cartulina.

Sesión 14. Canción: “Ser amigos”.

Objetivo: favorecer la integración grupal y fomentar la solución constructiva de los conflictos.

Estrategias:

- Aprender la canción (ritmo de la canción Martinillo):

Ser amigos, ser amigos,

Es mejor, es mejor,

Que andar peleando, que andar pelando,

Sin razón, sin razón,

No hay motivo, no hay motivo,

Para pelear, para pelear,

Manos al bolsillo, manos al bolsillo,

Hay que hablar, hay que hablar.

- Teatro guiñol con títeres representando los problemas cotidianos de la clase (mentir, pegar, mandar, quitar, empujar, gritar, excluir, etc.) Los títeres solicitan ideas al grupo para solucionar cada problema. Cada alternativa se representa y se valora. Primero se puede mostrar el dibujo de los dos burros (Llopis, 2003, p. 64) con el problema de la comida.

Materiales: dibujo, grabadora, CD, títeres y teatro guiñol.

Sesión 15. Cuento: “El medio de transporte perfecto”.

Objetivo: aprender a solucionar los conflictos individualmente.

**Estrategias:*

- Contar el cuento en teatro magnético, ver anexo 13.
- Cuestionar al alumnado acerca del cuento.
 - ¿Cómo se llamó el cuento?
 - ¿Quiénes molestaban a la bicicleta cariñosa?
 - ¿Por qué la molestaban?
 - ¿Qué hizo primero la bicicleta para evitar las burlas?
 - ¿A quién le pidió ayuda la bicicleta y por qué?
 - ¿Cómo logró solucionar su problema?
 - ¿Qué dijo cuando ganó la competición y la nave espacial le dijo que era el medio de transporte perfecto?
 - ¿Cómo podría el avión pasear por el mar?
 - ¿Cómo podría el coche pasear por las nubes?
 - ¿Cómo podría el barco pasear por las montañas?
 - ¿Qué nos enseña este cuento?
- Mostrar a los alumnos y las alumnas un anuncio publicitario y analizarlo, se trata de desvelar el espíritu crítico del alumnado introduciendo preguntas que les permitan confrontar lo que ven en la televisión con la realidad. Ver anuncio de compañía de coches: <http://www.youtube.com/watch?v=ITdrm-AEdfqs>. Preguntar a los estudiantes (Boqué et al., 2005, p. 145-146):
 - ¿Es posible o imposible lo que el anuncio muestra?
 - Argumentar la respuesta.

- ¿Qué opinan del anuncio?
 - ¿Todo lo que muestran es posible?
 - ¿Qué quiere el anuncio de las personas?
- Por equipos pasará un niño o una niña al frente con los ojos vendados y tratará de pegar el medio de transporte en su lugar. El equipo lo orientará.
 - Cada alumno y alumna dibujarán un medio de transporte perfecto que puede andar por aire, tierra y mar.

Lema: “nadie es perfecto. Todos tenemos dificultades y también cualidades”.

Materiales: pizarra magnética, guiñoles con clip e imán, cartulinas con imagen, cinta adhesiva (celo), pañuelo, ordenador y anuncio.

Sesión 16. Cuento: “¿Quieres conocer a los Blues?”

Objetivo: comprender, tolerar y aceptar a la diversidad.

** Estrategias:*

- Contar el cuento en teatro estereotipicón.
- Cuestionar al alumnado acerca del cuento.
- Pegar la imagen del cuento y escribir el lema en la cartulina del programa
- Juego: “Los Blues”. Formar cinco círculos en cada equipo un integrante se queda fuera del círculo. Cada equipo hace un círculo de pie abrazándose fuerte. El que esté fuera intenta entrar. Probablemente surgirán diferentes estrategias: empujar, pegar, buscar huecos, etc. pasado un tiempo prudencial, otro integrante del equipo queda fuera del círculo y se repite el juego hasta que todos los integrantes hayan estado fuera del círculo. Volver a la asamblea y cuestionar a los estudiantes:
 - ¿Qué les ha parecido el juego?

- ¿Cómo se sentían mientras estaban en el círculo?
 - ¿Cómo se sentían cuando estaban fuera y no los dejaban entrar?
 - ¿Qué hicieron para intentar entrar?
 - ¿Qué les ha gustado más estar dentro o estar fuera?
 - ¿Les ha ocurrido alguna vez que alguien no quiere que jueguen?
 - ¿Cómo los hace sentir?
 - ¿Hay alguien de la clase que no los deja jugar con él o ella o sentarse cerca de él?
 - ¿Qué han aprendido del juego? Reforzar en una clase no debemos de dejar sólo a nadie.
- Por equipos moldearan la imagen en plastilina para hacer una pequeña maqueta de la escena del cuento, la cual explicará cada equipo al resto del grupo.

Lema: “si a los niños y a las niñas los tratan como malos se convertirán en malos”.

Materiales: teatro estereotipicón (es una caja en forma de televisión con las imágenes enrolladas y se giran de un lado para que los estudiantes vean cada escena mientras se narra el cuento), plastilina, cartulinas, balanza y peso e imagen del cuento.

Sesión 17. Yo soy tú y tú eres yo.

Objetivo: utilizar palabras que ayudan a decir a los demás que hay cosas que les molestan, detener alguna acción o establecer límites.

**Estrategias:*

- Narración por parte del profesorado de un día (real o imaginario) en que todo le sale mal. Se trata de motivar a que los estudiantes

expresen los momentos malos que recuerdan y con quién los han vivido.

- Presentar el cartel del señor No y decir el diálogo (Boqué et al., 2005, p. 63), ver anexo 14.
- El grupo expresará situaciones en las que ha utilizado la palabra No.
- Se utilizan algunos conflictos reales de los niños y de las niñas (preferentemente ocurridos ese día). Se trata de hacer invertir los papeles a dos estudiantes que tienen un conflicto, a ponerse sucesivamente en el lugar del otro diciendo: “Yo ahora soy (nombre del otro) y pienso que... eso me hace sentir... y a mi me gustaría...” (Boque et al. 2005, p. 73).
- Preguntar a los escolares: ¿Qué les ha parecido ponerse en lugar de los otros?, ¿Ha sido fácil o difícil?, ¿Les ha servido para entender mejor el problema?, ¿Y para buscar una solución?, etc.

Materiales: cartel del señor No y diálogo del señor No.

Sesión 18. Cuento: “El mundo de Tana”

Objetivo: “comprender y aceptar a la diversidad”.

** Estrategias:*

- Contar el cuento: “El mundo de Tana” mostrando las imágenes, ver anexo 15.
- Cuestionarlos sobre el cuento.
 - ¿Cómo se llamó el cuento?
 - ¿Por qué Tani era diferente a los demás?
 - ¿Qué utilizaba Tani para beber?
 - ¿Qué utilizaban la familia de Tani para beber?
 - ¿Qué inventó la profesora para que escribiera Tani?

- ¿Por qué estaba sólo y se ponía triste Tani?
 - ¿Por qué Duno no podía subir a los árboles?
 - ¿Qué aprendió Tani al hablar con Duno?
 - ¿Qué decía el cartel de la profesora?
 - ¿Qué aprendemos de este cuento?
- Pegar la imagen del cuento en la cartulina y escribir el lema.
 - Jugar al trono (Boqué et al., 2005, p. 128-129). Intentar que los niños y las niñas que pasen sean los más tímidos o los que más molestan. Primero un voluntario se sienta en una silla delante de los compañeros y las compañeras. El resto del grupo dice algunos aspectos positivos de su aspecto físico y de la manera de ser, (mostrar carita feliz) y algunos aspectos negativos (mostrar carita triste o enojada) de sus actitudes ante los demás. Es interesante ver qué ocurre cuando se sienta en el trono a un niño o a una niña que molesta a los otros, puede ser que nadie diga nada o que digan atributos negativos. Hacerle ver que intente mejorar esos aspectos y felicitarlo por sus cualidades.
 - Pintar el guiñol de Tani y Tana, fijarlo en una mano con una goma (liga), simulando que los dedos son las piernas de los guiñoles y que los estudiantes jueguen con ellos. La docente observará y escuchará los diálogos.

Lema: “todos iguales, todos diferentes, todos tenemos cualidades y también dificultades”.

Materiales: cuento, imágenes, pintura, pinceles, guiñoles, gomas (ligas), imagen del cuento, balanza, peso y varita de carita feliz, triste o enojada.

Sesión 19. Elaboración del rincón de mediación y de solución de conflictos.

Objetivos: aprender a autocontrolarse, a gestionar y solucionar positivamente los conflictos.

**Estrategias:*

- Contar el cuento: “La tortuguita” (Serrano, 2006, p. 121-122), ver anexo 16.
- Un equipo pintará el termómetro del conflicto, otro pintará y recortará las letras: “el rincón de los conflictos”, otro pintará el cartel del procedimiento de solución de conflictos, otro acomodará la silla, la mesa, la balanza, los pesos y las caritas para valorar las soluciones, y otro pintará los pasos para la solución de conflictos.
- Explicar la función del termómetro de los conflictos. El termómetro tiene tres temperaturas emocionales: baja, moderada y alta. Los estudiantes expresan y valoran la importancia del problema en función del daño ocasionado. Temperatura baja: cuando alguien te empuja sin querer, cuando te hace gestos, cuando no quiere jugar contigo, etc. (daño indirecto). Solución: “decir no me gusta que me hagas eso o ten más cuidado la próxima vez”. Temperatura media: cuando alguien te empuja a propósito, no quiere devolverte algo, te molesta todo el tiempo. Solución: “hablar hasta llegar a un acuerdo”. Temperatura alta: cuando alguien te pega, te roba algo, te amenaza, etc. Solución: “pedir ayuda a un adulto” (Porro, 1999, p. 125-131).
- Explicar el proceso de solución de conflictos. Seguir la siguiente secuencia: hacer un alto para recobrar la calma (si dos estudiantes pelean por un juguete retenerlo un momento para neutralizar la situación). Hablar y escuchar (dar a los estudiantes el dibujo de la boca o el oído para que sepan que tienen que hablar o escuchar, cuando uno termine de explicar se cambian los dibujos). La profesora preguntará: “¿Qué pasó?, ¿Cómo te sentiste?” (a cada uno de los involucrados) “Dile a tu compañero o compañera lo que quieres”. Si el infante ha sido agresivo se le dice: “No puedo permitir que lastimes a

nadie ni que alguien te lastimen a ti. ¿Qué era lo que querías cuando tú (acción que hizo, pegar, gritar, empujar, etc.) a él o a ella?”. Sintetizar el problema: “Parece que (nombre primer estudiante) quiere _____ y (nombre segundo escolar) quiere _____”. O decir: “Me parece que los dos quieren...”. Preguntar a ambos: ¿Cómo pueden resolver el problema de modo que los dos queden contentos? Preguntar al niño o a la niña que escuchan la propuesta ¿Te parece bien? Elegir la solución que más le gusten a los involucrados en el problema y felicitarlos: “Me gusta mucho que hayan colaborado para resolver su problema”.

Materiales: cuento de la tortuguita, dibujo del termómetro de los conflictos, letras, cartel del procedimiento de solución de conflictos, silla, mesa, balanza, pesos y caritas.

Sesión 20. Cuento: “Una semana de confusión en la selva”.

Objetivo: dialogar y argumentar en la resolución de conflictos.

**Estrategias:*

- Contar el cuento y mostrarlas imágenes con láminas grandes en colage, ver anexo 17.
- Cuestionar a los estudiantes acerca del cuento:
- Pegar la imagen del cuento y el lema en la cartulina.
- Jugar al teléfono estropeado para que los estudiantes observen cómo se distorsiona un mensaje. Toda la clase se pone en fila, al inicio la profesora dice un mensaje para que los estudiantes los pasen a todos los integrantes de la clase en voz baja: Juan iba corriendo y sin querer empujó a Sofía, entonces Sofía le dijo a la Profesora. Se dice el mensaje real y se pregunta a los estudiantes:
 - ¿Qué debió hacer Sofía antes de decirle a la profesora?
 - ¿Qué creen que hará la profesora?

- ¿Qué debería hacer la profesora?
- ¿Alguna vez les ha pasado que alguien los ha culpado de algo que no hicieron o que fue accidental?, ¿Qué?, ¿Cómo lo solucionaron? Y ¿Cómo lo podrían solucionar?

Lema: “el hablar es la mejor forma de solucionar los problemas”.

Materiales: láminas de las escenas, dibujo del cuento, colores (pinturas de cera), gomas (ligas), balanza y peso.

Sesión 21. Cuento: “El arbolito frutal”.

Objetivo: conocer y aplicar el proceso de mediación.

**Estrategias:*

- Contar el cuento y mostrar las imágenes, ver anexo 18.
- Cuestionar al alumnado acerca del cuento:
 - ¿Cómo se llamó el cuento?
 - ¿En dónde vivían todas las frutas?
 - ¿Quién era muy dulce, bueno y caluroso?
 - ¿Quién era muy amargo, friolero y delicado?
 - ¿Cuál fue el problema entre Naranjita y Limoncito?
 - ¿Quiénes escucharon discutir a Naranjita y a Limoncito?
 - ¿A quién le pidieran ayuda?
 - ¿Cuáles eran las cinco cosas que tenían que cumplir Limoncito y Naranjita para que el Arbolito frutal les ayudara a solucionar el problema?
 - ¿Cómo solucionaron el problema Limoncito y Naranjita?
 - ¿En este cuento quién es el mediador?
 - ¿Qué nos enseña este cuento?

- Jugar: “Las caritas”. Dibujar y escribir en un papel: asustado, enfadado, sorprendido, contento, triste y pensativo. Se pasa a un estudiante al frente y se le pide que escoja un papel, después la profesora se lo dice en el oído y tendrá que hacer la cara de ese estado de ánimo, sus compañeros y compañeras tendrán que adivinarlo. Ya que lo adivinen, el niño o la niña que gesticulan dirán alguna situación que les lleva a ese estado de ánimo. Posteriormente el resto del grupo dirán más situaciones. Finalmente la profesora preguntará:
 - ¿Qué podemos hacer para no estar tristes?
 - ¿Qué podemos hacer cuando estamos enfadados?

Materiales: cuento e imágenes de los estados de ánimo.

**Sesión 22. Inventar un cuento.*

Objetivo: inventar el cuento a través del diálogo y expresar gráficamente las escenas.

**Estrategias:*

- La profesora iniciará el cuento cuestionando a los niños y a las niñas: Había una vez (espera a que el estudiante conteste para que diga un personaje), este (personaje) era un niño, una niña o un animalito muy..., decir características, ¿Qué le pasó a este animalito?, ¿Quién lo ayudó o como solucionó el problema?, etc. Y terminar la historia. Los infantes estarán sentados en forma de círculo y se utilizará una pelota para darle la palabra al estudiante que se elija.
- La docente complementará el cuento y lo contará al alumnado. También los cuestionará acerca del mismo y preguntarles si quieren agregarle algo más.
- Hacer una carta al mundo (Boqué et al., 2005, p. 175). Sentarse en asamblea y la profesora les dirá a los estudiantes que escriban una carta al mundo explicando a las personas adultas como a ellos les

gustaría que fuera el mundo y cómo pueden lograr que ese mundo se haga realidad. Grabar la conversación o anotar las palabras claves en la pizarra. La profesora redacta la carta con las aportaciones de los niños y las niñas, la lee y el alumnado puede hacer modificaciones. Posteriormente, la escribe en la pizarra, cada estudiante copia un fragmento y la firman. Finalmente se hacen fotocopias y se la entregan a las familias.

Materiales: pelota, cartulina, colores (pinturas de cera), folios, lápices y copias.

**Sesión 23. Cierre del programa ante las familias.*

Objetivo: incrementar la autonomía en los niños y las niñas. Y concienciar a los padres y madres en las habilidades y virtudes de sus hijos e hijas.

**Estrategias:*

- Entregar la invitación con tres días de antelación.
- Recibimiento de las familias y puesta de distintivos por parte de dos alumnas.
- Bienvenida a las familias y presentación del cuento.
- Cada estudiante contará a los padres la escena que les tocó. Los niños y las niñas estarán sentados en las sillas y los padres se sentarán en las mesas alrededor del salón.
- El infante elegido cuestionará a los padres y las madres acerca del cuento.
- Se proyectará un video de todas las sesiones del programa con el grupo.
- Comentar el programa y que las familias expresen sus opiniones.
- Dar los diplomas a los niños y a las niñas por su participación en el programa de prevención de la violencia.

- Dar los diplomas a los padres y a las madres de familia que participaron en el grupo de discusión y en el taller a familias.
- Agradecimiento a la maestra, a los infantes y a las familias por la participación en el programa.
- Convivio de despedida.

Materiales: proyector, computadora (ordenador), vídeo, distintivos, escenas del cuento, diploma, pastel, alimentos y bebidas.

1.4.1. Consideraciones para la aplicación de la propuesta de intervención.

Los niños y las niñas aprenden principalmente de las consecuencias de su conducta. El comportamiento agresivo o cooperativo de los infantes frecuentemente se relaciona con las respuestas particulares que han experimentado ellos mismos o han observado a otros experimentar. Las conductas sociales de los menores producen consecuencias o respuestas de los otros aunque no hayan sido planificadas por los adultos.

Las maneras rutinarias en que el profesorado responde a las conductas de los estudiantes pueden tener efectos benéficos o perjudiciales. Una manera de reducir las conductas agresivas en el aula es analizar las consecuencias existentes para la agresión y eliminar o reducir las recompensas para esas conductas, incluidas la sumisión de los pares y la atención de los docentes y de los iguales. Los educadores pueden estar vigilantes y dar refuerzo positivo a los escolares que muestren conductas prosociales.

Slaby, Roedell, Adrezzo y Hendrix (1996, p. 8) mencionan que las consecuencias de una conducta afectan a los niños y a las niñas de dos maneras distintas:

- Las consecuencias sirven para informar a los infantes si están haciendo lo correcto. Las consecuencias son más efectivas para proporcionar esta información cuando se presentan inmediatamente

después de la conducta del estudiante, ya que los pequeños olvidan rápidamente lo que han hecho y les es difícil hacer conexiones entre los eventos que están separados en el tiempo.

- Las consecuencias motivan a los niños y a las niñas a realizar la acción de nuevo o a evitar realizarla.

La mayoría de los estudiantes quieren y reciben bien la atención del profesorado y prefieren recibir atención positiva en lugar de negativa una vez que saben cómo hacerlo. Sin embargo, un estudiante que no se siente a gusto con un docente específico o quiere rebelarse puede intentar hacer cosas que el profesor o la profesora aprueba. Algunos escolares quieren la atención del profesorado y carecen de habilidades para obtener la atención positiva por lo que pueden intentar hacer cosas que los perturben.

El efecto real de cualquier consecuencia depende de la interpretación del infante, no de la intención del docente. Por lo que una acción puede servir como recompensa para un estudiante pero puede ser vista como consecuencia punitiva para otro escolar. El maestro o la maestra deben observar las respuestas de los escolares cuidadosamente para identificar cuáles formas de atención son las más valoradas y las menos valoradas por cada estudiante.

El profesorado puede estimular los comportamientos deseables cuando les recuerdan a los estudiantes las consecuencias naturales que pueden esperarse o cuando les ofrecen consecuencias positivas relacionadas con éstos.

La conducta agresiva es aprendida o reforzada cuando los escolares son premiados por su agresión. Aún cuando el estudiante no recibe un beneficio tangible de su comportamiento agresivo, el causar una perturbación pronunciada o notoria acompañada con la atención del profesorado y los iguales puede ser una recompensa.

Si se permite que continúe la agresión en el aula aumentará drásticamente en el transcurso del ciclo escolar. Cuando los estudiantes observan a sus compañeros o compañeras actuar agresivamente y son

premiados por sus conductas agresivas se les puede enseñar, incluso a los escolares no agresivos, a comportarse de forma violenta. También el ignorar la agresión puede ser igualmente perjudicial, ya que les da a entender a los estudiantes que se aprueba dicha conducta agresiva.

Para incrementar la autoestima y premiar las conductas deseables los adultos deben utilizar más los estímulos que los elogios, ya que los últimos parecen subjetivos en lugar de basarse en la evidencia.

Algunas características de los estímulos:

- Son específicos en lugar de general.
- Se enfoca en mejorar el proceso y los esfuerzos del infante en lugar de evaluar un producto terminado.
- Involucra comentarios sinceros y directos, dichos con un tono de voz natural.
- No expone a los niños ni a las niñas al fracaso debido a etiquetas de alabanza a las cuales ellos no pueden responder después de forma consistente.
- Ayuda a los pequeños a desarrollar una apreciación de sus propias conductas y logros, y a percibir las consecuencias naturales de éstos en lugar de centrarse en la aprobación del profesorado.
- Evita comparaciones o competencias entre los estudiantes.

Para que las propuestas de prevención en la violencia tengan continuidad los estudiantes deben tomar conciencia de que la no violencia es preferible a la violencia, basándose en sus propias experiencias y juicios, y no sólo porque el docente lo dice.

Slaby et al. (1996, p. 18 - 40) destacan algunas pautas de enseñanza para que los docentes reduzcan y respondan a las formas relativamente moderadas de agresión escolar:

A. Muestre la opción de cambiar ciertas conductas.

La prevención de la violencia requiere mucho más que impartir una comprensión de la naturaleza y las consecuencias de la violencia. Exige que los niños y las niñas aprendan nuevas conductas y maneras de pensamiento que cambien conductas ya existentes. Introducir el concepto de “hábitos” es una manera de ayudar a los estudiantes a entender la posibilidad de cambiar sus conductas y por consiguiente la posibilidad de cambio de los comportamientos violentos.

Los pequeños pueden entender dándoles algunos ejemplos, que un hábito es algo que uno hace una y otra vez sin pensar en ello. Existen hábitos buenos que tienen consecuencias positivas y hábitos malos que causan problemas a la persona y a veces también a los demás.

El profesorado puede explicar a los escolares que todos, igualmente los adultos incluso los docentes, tienen algunos hábitos buenos y algunos hábitos problemas (un ejemplo fumar). Puede enseñarse a los infantes que las personas pueden aprender nuevos hábitos buenos y cambiar hábitos problemas, pero que hacerlo requiere tiempo y práctica. Enfatizarles que alguien con un hábito problema no es una persona mala, sino que simplemente tiene un hábito que necesita cambiar.

Si el niño o la niña son incluidos en el proceso y se les permite la responsabilidad del mismo, en la medida de lo posible, de querer cambiar y controlar su propia conducta, entonces los métodos de modificación conductual pueden ser buenas herramientas para alcanzar las metas. El docente y el estudiante se vuelven socios y trabajan por lograr las mismas metas en lugar de ser adversarios en el proceso de cambio de conducta.

B. Evite estimular el desahogo del enojo en víctimas sustitutivas.

El profesorado no debe suponer que el enojo siempre está presente como causa de la agresión de los infantes, debe reconocer que el enojo sólo es una entre muchas razones para la agresión; ya que puede propiciar que

el pequeño se sienta enojado cuando de otra manera no lo estaría, o puede aprender a usar su enojo como una excusa para la agresión.

No es recomendable que los adultos dirijan a los niños y a las niñas a desahogar su enojo pegándole a un objeto, ya que este procedimiento puede aumentar la probabilidad de que los estudiantes se comporten agresivamente hacia los iguales.

La atención que el escolar recibe del docente y de sus iguales mientras se le brinda un objeto para descargar sus emociones también puede servir como un premio o refuerzo a la conducta agresiva, con lo cual se incrementa la probabilidad de agresión posterior.

C. Intervenga constructivamente a la vez que minimiza recompensar la agresión.

El reto del profesorado es prevenir que los actos agresivos sean recompensados con la sumisión de los pares o con la atención del docente y debe intervenir cuando sea necesario de una manera constructiva.

Una técnica adecuada para lograr este equilibrio, cuando un escolar es identificado como el agresor, es permanecer de pie entre los estudiantes involucrados en el incidente, ignorando al agresor pero prestando atención a la víctima.

La atención a la víctima podría incluir consolar a un infante lastimado, darle algo interesante que hacer o hacerlo pensar en maneras no agresivas y asertivas para enfrentarse con el agresor. El profesorado puede permanecer al lado de la víctima y sugerirle expresiones y acciones que le ayuden a defenderse.

El docente también puede estimular al resto del alumnado a apoyar a la víctima en algunas circunstancias y quizás alejarse de la escena con la víctima. Así, los niños y las niñas aprenden a evitar contribuir a la escalada de la violencia que puede ocurrir si se unen o apoyan al estudiante agresivo

(como frecuentemente se hace) y en cambio se unen a la víctima y dejan sin apoyo al agresor después de su agresión.

Cuando el adulto le sugiere a la víctima expresiones para defenderse el agresor también escucha al docente describir las reglas y las respuestas ante la agresión, pero sin recibir la atención directa e inmediata del profesorado hacia él. Además la víctima recibe apoyo directo y ejemplos del manejo asertivo de conflictos.

Los otros estudiantes del salón observan que esa agresión no tiene éxito, que el docente apoya las respuestas asertivas ante los conflictos y que la respuesta apropiada hacia una víctima es su preocupación y su apoyo. Se motiva a la víctima a que sea asertiva al mismo tiempo que se le muestra preocupación, mientras que sólo mostrar solidaridad puede recompensar la impotencia de la víctima.

Cuando el profesorado le ha ayudado al alumnado victimizado a responder asertivamente y a no someterse al estudiante agresivo, puede dirigirse hacia el agresor y explorar la percepción que el escolar tiene del problema y guiarlo para practicar una solución alternativa sin violencia.

Al llevar a cabo este procedimiento el docente reconoce los sentimientos del infante, le sugiere una solución alternativa adecuada y ofrece una ayuda práctica para lograr la solución. Aunque el estudiante que había actuado agresivamente no recibe atención inmediata del profesorado, en definitiva sus necesidades y sus sentimientos son atendidos de una manera constructiva.

Si la agresión ha llegado al punto en que los escolares están notoriamente agitados y están teniendo dificultad para controlar sus acciones agresivas, el profesorado puede optar por separar a los estudiantes y decirles que en la escuela no se permiten los golpes. La meta de este procedimiento es prestar la más mínima atención al incidente agresivo en sí mismo y enfocarse en cambio en la resolución del problema.

D. Use el razonamiento efectivamente.

Usar el razonamiento con los estudiantes es importante para ayudarles a entender las razones subyacentes a las reglas y para el desarrollo del juicio moral.

Es importante que el docente evite involucrarse en razonamientos extensos mientras la conducta agresiva o destructiva esté ocurriendo o acaba de suceder. Es mejor aplicar los esfuerzos de razonamientos en otro momento, cuando el infante esté más receptivo, y así el profesorado evite premiar de manera no intencionada la conducta agresiva al prestarle atención.

Después de responder inicialmente a un incidente agresivo apoyando a la víctima, el maestro puede involucrar al agresor y a la víctima en una discusión de unos minutos cuando se hayan tranquilizado. Los niños y las niñas generalmente responden mejor al razonamiento que se centra en el daño causado por la agresión, enfatiza los sentimientos de ambos, de la víctima y del agresor, y los involucra en la discusión de qué más podrían haber hecho.

A menudo es inútil preguntarle a un escolar por qué le pegó a un compañero o a una compañera de clase. Es mejor que el docente se centre en los efectos dolorosos de la agresión en todos los estudiantes involucrados. En algunos casos puede ser apropiado hacer los infantes dramatizar una alternativa mejor con la guía y el estímulo del profesorado. Un momento adecuado para usar el razonamiento es cuando el niño o la niña están demostrando la conducta alternativa deseada.

Otra estrategia de aprendizaje eficaz para un escolar que frecuentemente es agresivo es escuchar al docente hacer un comentario sobre la conducta positiva de otro escolar. Éste método proporciona una manera útil para presentar las reglas, los valores y la aprobación de conductas particulares, a la vez que evita sermonear y centrar la atención en el infante que se porta mal.

Cuando un estudiante lesiona a otro sin intención es apropiado que el docente motive al escolar para disculparse y decirle al otro infante que no quiso lastimarlo. No se recomienda la práctica común de obligar al agresor a darle una disculpa verbal a la víctima después de un acto deliberado de violencia, debido a que se puede proporcionar la atención en el agresor, la disculpa es forzada y no es sincera. Además ambos estudiantes pueden tener la idea de que está bien herir a alguien con tal de que después se le pida disculpas. Algunos niños y niñas pequeños aprenden a disculparse después de un acto violento y parece que esperan el elogio de los adultos por haberse disculpado. El profesorado tiene que enfatizar que herir o dañar a otros intencionalmente no es aceptable y no se vuelve correcto por una simple disculpa verbal, y explicarles que estas situaciones tendrán unas consecuencias muy significativas.

E. Diseña consecuencias significativas.

El profesorado puede aplicar los siguientes tipos de consecuencias significativas ante una conducta agresiva:

- *Consecuencias correctivas relacionadas.* Las acciones agresivas conllevan a la aplicación de consecuencias correctivas relacionadas, como perder la concesión de utilizar ciertos objetos, tener determinados privilegios o no participar en un juego. Cuando sean posibles estas consecuencias deben aplicarse inmediatamente para que el infante pueda asociarlas fácilmente con la inadecuada conducta. Otra posible consecuencia significativa para la agresión es una separación breve de las actividades o de los compañeros y las compañeras de clase.
- *Reparaciones.* Hacer que los escolares intenten reparar el daño causado por sus acciones es otra forma de consecuencia significativa que puede considerarse en algunos casos de actos perjudiciales o destructivos. El uso de este procedimiento promueve la prevención de la violencia, enseñándoles a los estudiantes a reconocer cómo sus

propias acciones pueden lesionar a otros y a responsabilizarse por dichas acciones. El infante que cause a otra persona dolor o una pérdida a través de la destructividad puede ser convocado a reparar el daño que ha causado, a veces haciendo algo adicional para la persona que afectó. La reparación no siempre es práctica para los incidentes menores, pero puede utilizarse cuando se desarrollen patrones problemáticos. En estos casos los estudiantes en la clase, especialmente la víctima y el agresor, pueden participar determinando qué tipo de reparación sería justa y útil.

- *Práctica inmediata de conductas alternativas.* Hacer que un niño o una niña practique una conducta alternativa apropiada puede ser instructivo, especialmente si se hace inmediatamente después de acto lesivo. Existen infantes que tienen la tendencia de dañar a otros debido a sus acciones descuidadas o apresuradas. Si la lesión involuntaria a los demás no es percibida puede causar un aumento del conflicto y de la violencia. Cuando la lesión es involuntaria, un adulto puede sugerirle al infante elementos para disculparse, reduciendo así las posibilidades de que el estudiante lesionado malinterprete su acción. Después se le puede indicar al escolar que practique la actividad realizada de una manera cuidadosa y lenta de modo que evite lesionar a alguien. La asesoría del profesorado puede incluir darle instrucciones, sugerencias o moldear la conducta apropiada, según sea necesario.

Estas consecuencias no deben pensarse ni aplicarse como castigos, ya que proporcionan los medios para ayudar a los estudiantes a responsabilizarse más por las consecuencias de su propia conducta y aprender a seguir reglas razonables sobre esa conducta. Cuando sea posible los escolares deben participar estableciendo las reglas de conducta de la clase y las consecuencias relacionadas cuando no se cumplan las normas. El involucrar a los infantes de esta manera puede incrementar los beneficios educativos de usar y comprender las consecuencias. Las

demostraciones y los juegos de roles con títeres o muñecos pueden ser útiles para lograr este propósito.

Al aplicar una nueva consecuencia o al surgir un nuevo problema para un estudiante determinado, se puede usar un recordatorio o advertencia para evitar que el infante continúe con la conducta problema y su consecuencia.

Cuando se establecen las normas y sus consecuencias pueden aplicarse inmediatamente después de una conducta agresiva, en un tono sereno y firme. El enfado del profesorado puede perturbar mucho a algunos escolares. Otros pueden disfrutar el poder causarlo.

Si se introduce el concepto de hábitos modificables, los niños y las niñas pueden entender que la conducta agresiva es inaceptable y que el único propósito de las consecuencias es ayudarlos a cambiar el hábito problema. Al discutir una conducta agresiva, en particular el docente, puede ayudar a los estudiantes a entender las dificultades que producen para ellos y para los demás, y los beneficios reales de cambiar la conducta.

F. Desmantele los conflictos antes de que se agranden.

Un momento adecuado para enseñar habilidades sociales o para involucrar a los estudiantes en la resolución de conflictos es durante un desacuerdo y antes de que se llegue a la agresión. Los docentes pueden desmantelar las confrontaciones agresivas potenciales ayudando a los estudiantes a definir sus problemas y a llegar a un acuerdo.

Cuando el profesorado identifique a un infante que está comenzando a sentirse frustrado o enfadado con un igual puede intervenir para ayudar a tranquilizar al infante rápidamente y recordarle a ese estudiante sobre cómo usar palabras para expresar sentimientos y necesidades a sus pares. La probabilidad de agresión disminuirá si el docente también asesora a los escolares para seguir estas sugerencias. Además los niños y las niñas aumentan su experiencia en la asimilación de nuevas estrategias de resolución de conflictos para un uso futuro.

Cuando los estudiantes han practicado estrategias prosociales, con este tipo de asesoría del profesorado, pueden ser estimulados para que piensen en soluciones entre ellos y eventualmente negocien sus diferencias hasta construir un acuerdo.

En las situaciones en que la agresión física no es inminente el docente puede observar discretamente y permitir que los escolares manejen los conflictos tan independientemente como sea posible.

Los infantes son más propensos a cooperar voluntariamente con un niño o una niña que pide algo que con uno que realiza una acción agresiva. Sin embargo, el aprender a solicitar algo amablemente no implica garantía de aceptación del pedido y es sólo el principio del proceso de aprender a negociar y a respetar los derechos de los demás.

Si los resultados de los esfuerzos del infante producen en él desilusión o frustración, el profesorado debe ofrecer un estímulo sincero por sus esfuerzos y ayudarlo a encontrar otra actividad gratificante. A medida que los niños y las niñas desarrollan estas habilidades la mediación del profesorado se volverá menos necesaria.

G. Motive la conducta cooperativa.

La conducta cooperativa es incompatible con la agresión. Los docentes pueden controlar la agresión dirigiendo su atención y su estímulo hacia los casos específicos en que se presenta el compartir, el cooperar y el ayudar a los demás, así como los casos específicos de respuestas no violentas ante los conflictos.

Una técnica de enseñanza eficaz para incrementar la cooperación es sugerir una conducta cooperativa específica y brindarle atención positiva al infante cuando sigue la sugerencia. También puede ser efectivo resaltar específicamente los comentarios verbales prosociales de los infantes. Es más factible que los estudiantes que son estimulados para decir cosas amables a los otros se comporten también de manera cooperativa entre sí.

Este tipo de estímulo específico y no evaluativo del docente es más eficaz que las frases de elogio de evaluación.

La atención de los iguales también puede servir como una recompensa poderosa de la conducta social positiva. Preguntar a los infantes sobre las situaciones en que ayudaron y compartieron durante el día, dirige su atención hacia estas acciones y resalta el valor de éstas en el aula. Se puede utilizar algún recurso para que los escolares contabilicen los actos amables o los conflictos bien solucionados. En algunas aulas se ha utilizado la técnica de poner una ficha de plástico siempre que los estudiantes escuchen u observen un acto amable simplemente para ayudar a los niños y a las niñas a identificar y apreciar la amabilidad a través de otros.

1.4.2. Bibliografía complementaria.

El profesorado participante sugirió que la propuesta incluyera algunas estrategias o bibliografías adicionales al programa de intervención para dar continuidad a la metodología de solución de conflictos.

Se recomienda el libro de Boque, C., Corominas, Y., Escoll, M. y Espert, M. (2005). *Hagamos las paces. Mediación 3-6 años. Propuesta de gestión constructiva, creativa, cooperativa y crítica de los conflictos*. Barcelona: Ceac. Esta propuesta tiene actividades específicas en solución de conflictos para cada grado de infantil con una dificultad progresiva, ya que comienza con la autoestima, después favorece las relaciones sociales, hasta llegar a la solución de conflictos y a la mediación escolar.

La página del CIDE tiene diversidad de libros en prevención de la violencia: <http://www.educacion.es/cide/jsp/plantilla.jsp?id=pubinvestigamoscol>.

Se recomienda la web de Díaz-Aguado: <http://maria-josediaz-aguado.blogspot.com>, debido a que tiene diversidad de libros, programas de intervención, materiales didácticos, manuales e investigaciones con relación

a la prevención de la violencia, el acoso escolar, los valores y el aprendizaje cooperativo.

La propuesta de Flores Ramos, E. (2005). *La resolución de conflictos en el aula de educación infantil. Una propuesta de educación para la convivencia*. Valladolid: Editorial de la infancia. Aporta una diversidad de estrategias en resolución de conflictos adecuadas para los niños y niñas entre tres y seis años.

El Libro: “*El niño y sus compañeros. Percepción y comportamiento en el ámbito escolar*” de Liliane Lurcat (1990) Madrid: Narcea, tiene diversidad de actividades para que los estudiantes de educación infantil aprendan a resolver los conflictos escolares mediante el juego.

En el libro: “*La escuela infantil: observatorio privilegiado de las desigualdades*” de López Sánchez, F. (Coord.). (2007) Barcelona: Graó, se puede encontrar información sobre los miedos infantiles, su prevención y su tratamiento; los conflictos y problemas de conducta en los estudiantes de educación infantil, el maltrato infantil y la actuación del profesorado, y la exclusión social en la infancia.

Llopis, C. (Coord.). (2003). En su obra: “*Los derechos humanos en la Educación Infantil. Cuentos, juegos y otras actividades*”. Madrid: Narcea/Intered. Este libro menciona actividades lúdicas, literarias y plásticas organizadas por valores que favorecen el desarrollo moral.

La página “Obras de teatro infantil” tiene diversidad de cuentos, diálogos y audiocuentos de diversas temáticas y propósitos que pueden aplicarse a los estudiantes de educación infantil. Consultar en: <http://pacomova.eresmas.net/-paginas/teatro%20infantil.htm>.

El libro de Porro, B. (1999). *La resolución de conflictos en el aula*. Buenos Aires: SAICF. Tiene una amplia información referente a la solución de conflictos y algunas propuestas diseñadas para el nivel de educación infantil.

Las autoras Roffey, S. y O’Reirdan, T. (2004) en su libro: *El comportamiento de los más pequeños. Necesidades, perspectivas y*

estrategias en educación infantil, Madrid: Narcea, proveen una amplia información acerca del desarrollo del infante.

Silva, S. (2004). *Atención a la diversidad en la educación infantil*. Vigo: Ideas propias. Aporta información específica para el tratamiento a la diversidad en la educación infantil.

Slaby, R., Roedell, W., Arezzo, D. y Hendrix, K. en el libro: *“La prevención temprana de la violencia. Herramientas para los maestros de niños pequeños”* Medellín, Colombia: Fundación SURGIR. Traducción y adaptación de Gutiérrez, G. y Restrepo, A. Aportan estrategias generales y específicas para tratar la violencia en el nivel de educación infantil.

Estos recursos bibliográficos explican el fenómeno de la violencia y proveen de estrategias para prevenir y tratar adecuadamente este problema desde la educación infantil.

V. RESULTADOS.

En este apartado se exponen los principales resultados de las investigaciones en México y en España, primero se responde de manera breve y precisa a las preguntas centrales del estudio en que se desglosó el problema de investigación, y después se presenta información más detallada de los resultados del estudio.

A. Respuestas a las cuestiones centrales del estudio.

a) ¿Cuáles son las principales situaciones de violencia que viven los niños y las niñas en las instituciones de educación infantil?

Los estudiantes viven situaciones conflictivas con sus iguales más de molestar y de agresiones verbales que físicas, comienzan a recibir agresiones psicológicas y puntualmente padecen agresiones sexuales. Son poco frecuentes los casos de intimidación del profesorado hacia el alumnado y de negligencia de las familias.

b) ¿Dónde se llevan a cabo?

La mayoría de las agresiones se realizan en el centro escolar, especialmente en el patio y en los baños, y con menos frecuencia en el aula. También surgen situaciones violentas en el hogar y en la comunidad, especialmente en los parques.

c) ¿Cuándo se producen?

En el centro educativo se producen cuando el profesorado no tiene un control total del espacio y del alumnado, cuando está ocupado o ausente. En el hogar cuando los progenitores o tutores están estresados o los pequeños tienen disputas con sus hermanos y hermanas. En la comunidad cuando van a los parques, juegan con otros infantes y sus ideas y comportamientos entran en controversia.

d) ¿Por qué se generan estos actos violentos?

Por las múltiples influencias negativas o agresivas del contexto en que se desenvuelven: familiar, escolar y social; por las contradicciones entre estos contextos y en algunos casos por problemas biológicos o psíquicos.

e) ¿Para qué utilizan la violencia los infantes?

Para defenderse, solucionar sus conflictos, para obtener protagonismo, conseguir algo que desean o como medio para expresar sus problemas.

f) ¿Qué métodos utilizan los estudiantes en la resolución de los conflictos?

Solicitar la intervención de un adulto, actuar con indefensión, defenderse utilizando la petición directa para que los dejen de molestar, soluciones sofisticadas o agresiones.

g) ¿Cómo se pueden prevenir estas situaciones?

Con la actuación conjunta y coordinada de la sociedad, especialmente del ámbito familiar y escolar, en relación con la prevención y el tratamiento de la violencia, favorecer los valores y promover la convivencia y la cultura pacífica.

B. Información detallada de los resultados de la investigación.

En la educación de los infantes tiene gran influencia el **nivel socio-económico-cultural familiar**. Las familias con mejores recursos y con estudios superiores manifiestan más responsabilidad, mejores estrategias educativas, menos agresividad, mejores relaciones familiares, modelos de disciplina sin violencia y tienen más coordinación con las actividades del centro. Los infantes provenientes de estas familias se manifiestan con buena autoestima, mejores habilidades sociales e intelectuales, más valores, un

comportamiento adecuado y se adaptan más fácilmente a diversos contextos.

Algunos infantes que provienen de familias con bajos recursos y estudios básicos, también mostraron un gran desarrollo de sus capacidades emocionales, sociales e intelectuales y un buen comportamiento. La implicación de las familias en la educación de los infantes y la calidad del tiempo familiar son más determinantes que los recursos económicos y la formación académica.

Los infantes que mostraron inseguridad generalmente provenían de familias introvertidas, sobreprotectoras, poco participativas o con problemas familiares. Tuvieron dificultades para hacer amigos. Estos estudiantes eran aceptados por gran parte del grupo, pero estaban en situación de aislamiento o tenían muy pocas amistades dentro de la clase, debido a que les faltaban habilidades sociales para relacionarse adecuadamente con sus iguales. Se identificaron a algunos infantes con buena autoestima que eran excluidos por sus iguales, debido a que eran prepotentes por que tenían buenas capacidades intelectuales. Esta situación fue percibida por los iguales y especialmente por los agresores que en ocasiones aprovecharon las dificultades de estos estudiantes para demostrar su poder ante los iguales.

Se observan **dos tipos de víctimas**: las pasivas y las activas. Las víctimas pasivas manifiestan su indefensión al llorar, pedir disculpas, aguantar, huir o no saber cómo actuar ante una situación violenta. Las víctimas activas se defienden agresivamente, debido a que poco a poco comprueban que es efectivo utilizar medios violentos. Se debe tener cuidado con este tipo de infantes, ya que pueden ser blanco de nuevas agresiones o dependiendo de su personalidad pueden convertirse en agresores. Es fundamental la actuación del profesorado para la erradicación, la disminución, la permanencia o el incremento de las situaciones agresivas.

Generalmente los **estudiantes con actitudes agresivas** tienen problemas biológicos, personalidades agresivas o pertenecen a familias desintegradas y negligentes que no participaban en las actividades edu-

cativas, edad muy avanzada para ser padres o madres de infantes tan pequeños, ignoran las conductas agresivas de los menores o utilizan métodos inadecuados de disciplina. Los estudiantes agresivos quieren ser líderes y tener protagonismo, pero lo ejercen de una manera negativa.

Las situaciones de agresión en **el hogar** pueden estar influenciadas por los cambios de la estructura familiar, las familias desintegradas, la inserción de la mujer al trabajo, el nacimiento de infantes no deseados, la edad de los progenitores, el estrés, el nivel sociocultural, la falta de coordinación de las familias en la educación de los hijos o hijas, los métodos de disciplina inadecuados, los problemas económicos, el fomento de la cultura racista o machista, la formación de estereotipos o prejuicios, el no controlar los programas televisivos o los juegos agresivos, utilizar lenguajes y actitudes negativas, la negligencia, el mostrar predilección por algunos miembros de la familia, las malas relaciones entre los progenitores, asustar o intimidar a los infantes para controlarlos y la falta de responsabilidad en la educación de los infantes.

En el **centro educativo** existen algunos lugares propensos para las situaciones agresivas, especialmente el patio y los baños. Los docentes no tienen un control total de esos espacios, los estudiantes actúan libremente y algunos no controlan sus impulsos agresivos. El salón de clases puede ser un lugar vulnerable para actos agresivos, ya que existe una gran cantidad de alumnado con diversas personalidades, cultura y educación, por lo que pueden surgir conflictos por las posturas opuestas ante una situación. La falta de coordinación entre la familia y escuela pueden ocasionar confusiones entre los infantes y éstos pueden aprender a comportarse de diferentes maneras en función de las personas con las que interactúan.

La sociedad también puede motivar la violencia a través de la cultura machista o racista, la impunidad, la corrupción, los medios de comunicación, los videojuegos y juguetes agresivos, el pandillerismo, el graffiti, la delincuencia, la violencia doméstica, la marginación, los malos sistemas de gobiernos, el narcotráfico, los secuestros, los prejuicios, los estereotipos, los enfrentamientos entre delincuentes y policías, las guerras,

las torturas, los maltratos, los asesinatos, el cambio de valores, la competitividad, la falta de coordinación y coherencia en las normas, el restar importancia o justificar las agresiones infantiles y promover modelos inadecuados. Especialmente en México se observaron algunos niños y niñas que se habían inmunizado ante la violencia e incluso había algunos infantes que disfrutaban de presenciar situaciones agresivas. La mayoría de los estudiantes mexicanos recurrían más a las agresiones físicas para solucionar sus conflictos, probablemente influenciados por la sociedad y las recomendaciones de sus familias (“Si te pegan, pega”), ya que en el grupo de discusión y en la conferencias las familias expresaron que en ocasiones transmitían ese tipo de actuación a sus hijos o hijas. Algunos infantes españoles incorporaron conductas inadecuadas de los programas televisivos, perdían la noción de la realidad con la fantasía y normalizaban la violencia.

Algunos **aspectos** muy determinantes en la **prevención de la violencia escolar** son la cantidad del alumnado, la personalidad, la formación y experiencia de la tutora del grupo, especialmente en la organización del tiempo y el espacio, el fomento de valores, los métodos de disciplina, el reglamento escolar, el protocolo de actuación o la unificación de criterios del personal docente para solucionar los conflictos, la coordinación con las familias y las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa.

La infraestructura de un centro educativo y los recursos didácticos de calidad son muy importantes para brindar un espacio educativo confortable y estimular el desarrollo integral del alumnado. Sin embargo, la creatividad de la maestra, el aprovechamiento de los recursos con los que dispone el centro y el ambiente armónico son más importantes que la adquisición de recursos muy costosos. Los centros educativos que se mostraron más involucrados en las actividades y con menos conflictos fueron los que elaboraron todos los documentos del centro en colegiado, con todo el personal docente y representantes de la comunidad educativa, tomando en cuenta algunas actividades en prevención de la violencia como

en el reglamento interno del centro especificando las normas para todos los miembros de la comunidad educativa y la solución de conflictos mediante el protocolo de actuación.

Los dos contextos más importantes de los infantes son el familiar y el escolar, ya que las situaciones de un ámbito repercuten en el otro. Es importante que exista una vinculación y coordinación en ambos contextos para que los infantes tengan una educación unificada y con más coherencia. De este modo los niños y niñas podrán integrarse adecuadamente y con más facilidad a la sociedad.

Tanto las familias como el profesorado son conscientes de la violencia en la sociedad, debido a que en los grupos de discusión se encontraron posturas diversas en relación con este problema. La mayoría de los padres, las madres y los docentes coinciden en que actualmente existe más violencia que en épocas pasadas. Algunos participantes piensan que la violencia ha disminuido porque antes se ocultaba y ahora está más controlada por la sociedad, las organizaciones, las leyes y las campañas de la no violencia. Y una minoría opina que es la misma cantidad de violencia, pero que actualmente se magnifican los conflictos, han cambiado los motivos y la forma en que se manifiesta la agresión.

En las entrevistas grupales las familias y el profesorado fueron capaces de identificar las características principales de los infantes agresores o víctimas de agresiones. Los participantes en los grupos de discusión describieron a los **estudiantes agresores** como agresivos, rebeldes, irrespetuosos, egoístas, con falta de autocontrol, impulsivos, nerviosos, egocéntricos, no aceptan frustraciones, crueles, intimidan, prepotentes, celosos, utilizan un lenguaje negativo, son líderes, guapos o guapas, aferrados, vengativos, tienen buena autoestima, enojones, presumidos, inquietos, fastidiosos, retadores, carecen de normas y límites, mentirosos, quieren ser protagonistas y no temen represalias. Y los integrantes de los grupos de discusión definieron al **alumnado víctima** de agresiones como tímido, inseguro, bueno, inteligente, dócil, débil, baja autoestima, complexión débil, obediente, cariñoso, sensible, callado, miedoso, sumiso, llorón y triste.

Es importante que los progenitores y los docentes observen constantemente al alumnado para que puedan detectar los cambios de comportamiento en los infantes e identifiquen a los estudiantes en posible situación de riesgo y puedan brindarles el tratamiento adecuado para ayudarlos a superar sus problemas.

Los participantes en los grupos de discusión son conscientes de las diferencias que existen en las agresiones de los infantes en relación con el **género**, debido a que mencionan que los niños son más agresivos que las niñas y éstos utilizan más la violencia física. Las niñas utilizan más la violencia verbal y psicológica. La mayoría de los participantes consideran que en la agresividad es más determinante la personalidad que el género. Algunas familias piensan que conforme el alumnado va creciendo se va igualando el tipo de agresiones en función del género.

Generalmente los estudiantes españoles utilizaban más el molestar que el pegar y los infantes mexicanos las agresiones físicas. El alumnado generalmente agrede para defenderse de los estudiantes agresivos que los molestan, les pegan por estar cerca de ellos, quieren protagonismo o no conocen otras estrategias de solución de conflictos sin violencia. Cabe mencionar que en el centro mexicano se observaron situaciones de negligencia por parte de algunas familias hacia los estudiantes, debido a que no sufragaban algunas necesidades básicas de los infantes.

Algunas **agresiones** expresadas por los estudiantes y observadas por la investigadora:

- *Agresiones verbales*: gritos, insultos, interrumpir, hacer ruido y malas palabras.
- *Agresiones físicas*: pegar con objetos o con el cuerpo (arañar, morder, patadas, ahorcar, pisar, estirar la ropa o los cabellos, pellizcar, empujar, estirar las orejas y apretar la nariz), quitar objetos, rayar o romper los trabajos, desordenar los materiales, ensuciar las cosas, subirse encima, juegos agresivos, escupir, quitar la silla para que se caiga, esconder pertenencias de los demás, etc.

- *Agresiones psicológicas*: intimidar, manipular, apodar o etiquetar negativamente, obligar, mentir, molestar, egoísmo, burlarse, gestos, ignorar, excluir, ser ventajoso al competir en actividades que se es superior, comparar los trabajos, ofender, sembrar rumores negativos, humillar, amenazar, etc.
- *Agresiones sexuales*: introducir objetos, besos o caricias en las partes íntimas.

Los estudiantes pueden ser **excluidos** por falta de higiene, utilizar un lenguaje negativo, hacer acciones inadecuadas, jugar a juegos agresivos, manipular, agredir, envidiar, tener menos capacidades que los demás o apariencia descuidada.

La mayoría de los estudiantes identifican el rechazo de los demás hacia ellos, pero gran parte del alumnado aislado no percibe su situación de aislamiento, ya que los demás lo aceptan pero no son valorados por los demás, debido a su falta de habilidades sociales. El profesorado identifica fácilmente a los estudiantes agresivos y a algunos escolares aislados y excluidos, pero se observa que tienen dificultad para identificar a todo el alumnado aislado y rechazado. Es conveniente detectar a todos los estudiantes en situación o posible situación de riesgo para brindarles un tratamiento adecuado que permita que desarrollen sus capacidades emocionales y sociales y puedan integrarse al grupo.

Algunos estudiantes utilizan la **violencia psicológica** para agredir a sus iguales y dicen mentiras para obtener algo que desean, justificar sus agresiones o para culpar a alguien de algo que no cometió y que reciba un castigo de la profesora o lo rechacen sus iguales. Los estudiantes identifican las agresiones emitidas por ellos o por los demás, y algunos de ellos manifiestan no diferenciar la realidad de la ficción o han normalizado la violencia. También se observó que a algunos agresores agredían a sus iguales con la intención de hacer daño.

Los principales actos de **disrupción escolar** se llevan a cabo cuando la maestra explica, a través de gritar, jugar, interrumpir, hacer ruido, pensar en otra cosa, moverse, mirar a otra parte, molestar, esconder los

materiales, gatear debajo de las mesa, sentándose inadecuadamente en las sillas o poniéndose de pie en las sillas. En el centro mexicano surgieron más problemas de interrupción escolar que en el centro español. Una de las posibles causas de las distracciones de los estudiantes mexicanos pueden ser el exceso de alumnado y la inadecuada organización del aula, debido a que algunos infantes al estar sentados no podían ver a la profesora, por lo que se cansaban de tener el cuello volteado y se distraían. La tutora mexicana se sentaba muy cerca a los estudiantes más inquietos y aunque dieran problemas, en ocasiones no los cambiaba de lugar ni aplicaba ningún correctivo.

La mayoría de las familias y los docentes han presenciado agresiones mixtas entre niños y niñas. El alumnado utiliza la violencia para defenderse, obtener protagonismo, conseguir algo que desea, solucionar un conflicto y expresar algún problema.

Las actividades principales de ocio en los patios escolares son realizar figuras en el arenero, juegos tradicionales, juegos relacionados con los programas infantiles de televisión, juegos en función del mobiliario del patio como al barco en las bancas, al tobogán, al balancín, a la familia en la casita, a los columpios, al resbaladero, al fútbol, al baloncesto, jugar en los juegos pintados en el suelo, juegos en función de la época del año como recoger las hojas de los árboles y bailar con la grabadora. Las principales actividades de ocio familiar son paseos a parques, visitas a familiares, ir al cine, salir al campo, hacer deportes, ir de compras a centros comerciales, conocer lugares turísticos de la región, jugar y ayudar en algunas actividades familiares.

El profesorado y las familias manifestaron valorar más los aspectos emocionales y sociales que los intelectuales, ya que los adultos participantes valoran la iniciativa, el respeto a las normas, los valores, esperar el turno, la sensibilidad, ser receptivos, persuasivos, la solución positiva de conflictos, la felicidad, el que los infantes actúen en función de su edad, se comporten adecuadamente, sigan instrucciones y desarrollen capacidades de observación, atención y pensamiento analítico y reflexivo. Se observa una buena

relación entre las familias y el profesorado, pero puede ser mejorada si las familias tuvieran más tiempo para acudir y apoyar las actividades del centro.

Los centros educativos **previenen la violencia** a través del reglamento escolar, los cuentos, el autocontrol, el role playing, las dramatizaciones, el diálogo, ofrecer alternativas de ocio antes de salir al patio, la comunicación con las familias, realizar esquemas, dibujos o reflexiones de las situaciones violentas y proponer soluciones.

Las familias y el profesorado exponen algunas estrategias que podrían prevenir la violencia:

- Favorecer la vinculación familia y escuela.
- Retomar la escuela a familias.
- Motivar a las familias a asistir a las reuniones.
- Realizar tutorías con las familias.
- Promover las actividades extraescolares.
- Concienciar a las familias en su responsabilidad educativa, las necesidades de los infantes, sus actitudes negativas y las conductas inadecuadas de sus infantes, la calidad del tiempo familiar, la saturación de actividades extraescolares y la paternidad egoísta.
- Las familias deben evitar hacer comentarios negativos del profesorado.
- Apoyar las medidas de disciplina del centro.
- Motivar a los infantes a asistir al centro.
- Las familias deben evitar sobreproteger a los infantes.
- Fomentar los valores, la comunicación y las relaciones positivas con los demás.
- Crear un ambiente armónico en el grupo y con las familias.
- Incluir en la rutina momentos de tranquilidad, reflexión y relajación.
- Desarrollar la creatividad en los estudiantes.

- Abordar todas las inquietudes del alumnado.
- Otorgar la misma importancia a los aspectos emocionales y sociales que a los cognitivos.
- Procurar que los problemas personales del profesorado no afecten a los estudiantes.
- Detectar y dar tratamiento a los infantes con problemas e involucrar a sus familias en el tratamiento.
- Evitar fomentar la cultura machista o racista.
- Formar a las familias, especialmente en técnicas de disciplina y modelamiento de conducta, y ofrecerles alternativas de ocio positivo.
- Educar en prevención de la violencia en todos los centros y en todos los niveles educativos.
- Reconducir la sociedad competitiva fomentando la democracia y la equidad.
- Estimular las capacidades del alumnado de observación, reflexión, análisis, pensamiento crítico y solución de conflictos sin violencia.
- Unificar criterios en las normas y la aplicación de los correctivos en la familia y la escuela.

El **programa de intervención** ha logrado sus propósitos en México y ha superado sus expectativas en España, debido a que se lograron disminuir las situaciones violentas, la mayoría del alumnado aprendió a solucionar sus conflictos sin violencia, los estudiantes asumen su responsabilidad en la generación de conflictos, los infantes comprenden las situaciones problemáticas reconociendo las causas y los efectos de las reacciones violentas, valoran las actitudes positivas, se disminuyó la indefensión, no se había planteado aplicar la mediación escolar en el centro español y fue una estrategia muy acertada, ya que los estudiantes aprendieron a mediar en los problemas de sus iguales. Los infantes se mostraron más reflexivos, analíticos, críticos y con más valores. Los niños y las niñas incrementaron su tiempo de atención, el alumnado conoció y aplicó

más estrategias de ocio positivo, los estudiantes relacionan las problemáticas de los cuentos con las propias, identifican información relevante, cada estudiante cumple las normas y hace que sus iguales también las cumplan, son más conscientes de sus cualidades y sus defectos, han superado algunos miedos y situaciones desagradables, han aprendido a actuar correctamente sin necesidad de un premio, la profesora disminuyó el tiempo que dedicaba a la disciplina e incrementó el tiempo de enseñanza, los estudiantes incrementaron su autoestima, el alumnado aumentó sus percepciones positivas del centro, mejoró la representación del papel del profesorado, se incrementó la representación positiva de la actuación de la profesora ante situaciones violentas, los infantes identifican algunas situaciones de riesgo, rechazan la violencia, han mejorado los buenos hábitos y la cortesía, el grupo manifiesta una mejor disciplina, han aceptado la diversidad, existe un ambiente más armónico, el alumnado ha aumentado sus amistades, han incrementado la autoconfianza, disminuyó la sensación de culpabilidad de algunas víctimas de agresiones y se desarrollaron las nociones espaciales y temporales.

El alumnado en situación y posible situación de riesgo ha mejorado mucho, ya que los estudiantes agresivos han disminuido su agresividad, han mejorado su integración al grupo, han incrementado su autoestima y han desarrollado sus habilidades emocionales, sociales e intelectuales. Los estudiantes víctimas de exclusión, aislamiento o agresiones han aumentado su autoestima, han mejorado sus relaciones sociales, han incrementado sus habilidades sociales, han aprendido a identificar situaciones de riesgo, a expresar sus emociones y han disminuido su indefensión, ya que han aprendido a solucionar solos sus conflictos o con la ayuda de los demás. Se ha logrado que algunos especialistas les den tratamiento a los estudiantes con problemas más relevantes. Es conveniente que se trate a la alumna mexicana víctima de agresiones sexuales y se continúe aplicando en todo el grupo, especialmente en los infantes en situación de riesgo, actividades en prevención de la violencia como desarrollo de habilidades sociales, fomento de valores, aprendizaje cooperativo, solución de conflictos sin violencia,

mediación escolar, juegos o actividades de integración grupal y estrategias didácticas para concienciar a los infantes de sus cualidades y defectos.

Algunos de los aspectos determinantes para la eficacia de los programas fueron la personalidad y el alto grado de implicación de las tutoras de las aulas, el entregar las sesiones y materiales de la clase con antelación para que las docentes pudieran preparar la clase, la interacción y coordinación constante entre docentes e investigadora, la utilización de diversas estrategias y recursos didácticos, la utilización de la asamblea para que los estudiantes tuvieran libertad de expresarse, darles a los infantes la oportunidad de solucionar sus problemas y enfrentarlos a situaciones ficticias de conflictos para que propusieran soluciones, la utilización de la balanza en la mediación escolar, las canciones, la utilización de cuentos inventados o desconocidos para los estudiantes, el reforzar los lemas de los cuentos, el trabajo cooperativo, el diseño del programa en función de las necesidades de los grupos y la formación a las familias.

Algunas limitaciones de los programas fueron que cuando los estudiantes están libres sin la supervisión de un adulto algunos niños y niñas recurren a la agresión como medio de solución de conflictos o cuando se enfrentan con estudiantes de otras clases quieren solucionar los conflictos sin violencia y el alumnado de la otra clase responde con agresión porque aún no se les han dado estrategias de resolución de problemas positivas. El lenguaje de redacción de un español diferente al del alumnado en algunos cuentos requería que fuera adaptado al español del grupo para que los infantes comprendieran el cuento. Algunos cuentos eran muy extensos para la edad del alumnado por lo que se considera necesario modificar algunos cuentos. Se debe aplicar el programa en todo el centro infantil, unificar criterios de actuación ante los conflictos y continuar aplicando estrategias de prevención de la violencia, resolución de conflictos y mediación escolar. Sería conveniente que se implementara en todo el proceso de intervención un registro de las situaciones conflictivas, especialmente en el recreo para que se observe más detalladamente la evolución de los conflictos. Esta sugerencia la realizó la profesora del grupo español.

VI. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA.

1. CONCLUSIONES GENERALES DEL ESTUDIO.

Tradicionalmente la sociedad ha tenido una visión negativa del conflicto. El **conflicto** es un fenómeno natural que puede ser positivo o negativo, dependiendo de las reacciones y el tratamiento que hagan los involucrados en el mismo para solucionarlos. El conflicto forma parte de la vida y se debería abordar como algo natural inherente a todo tipo de personas, organizaciones y a la vida misma.

La **agresividad** es fundamental y necesaria en el proceso de socialización, entendiéndola como un grado de combatividad, debido a esta combatividad el individuo puede plantearse retos y conseguir logros. Este aspecto no debe sobrepasar los límites aceptables para que se le considere como adaptativa, ya que algunas manifestaciones agresivas son permitidas en algunas etapas mientras en otras no. El comportamiento agresivo obstaculiza las relaciones sociales y dificulta la adecuada inserción a la sociedad.

La **violencia** solo existe y actúa a través del ser humano. La cultura de la violencia ofrece al individuo algunas construcciones ideológicas para justificar sus actos cuando pretende defender una causa justa, es decir, en función de legítima defensa.

La violencia no es un comportamiento natural, es una conducta aprendida mediante la socialización. Los comportamientos violentos y la evolución de los mismos son conductas aprendidas en los primeros años de vida que se pueden modificar. Es conveniente dar tratamiento a los infantes agresivos para tratar de erradicar, disminuir y prevenir la violencia.

En las investigaciones se observa la influencia del medio **ambiente** en las reacciones de los estudiantes. Los infantes del centro español se mostraron más pacíficos y con una cultura de igualdad de género. En cambio el alumnado del centro mexicano se mostró más agresivo y con unas actitudes adoptadas de una cultura machista.

El **profesorado** debe conocer bien el entorno del centro escolar para conocer las diversas influencias a las que está expuesto el infante y poder diseñar sus planeaciones adaptándose al medio del estudiante para que el aprendizaje pueda ser significativo. Este conocimiento del medio le permite al docente identificar las posibles causas de algunas conductas inadecuadas del alumnado y poder ayudarle a afrontar mejor sus problemas. Los tutores podrían investigar las organizaciones cercanas, los centros de salud y las diferentes actividades extraescolares a las que puedan acceder los estudiantes, ya que algunas familias desconocen las actividades que se ofrecen en el centro y en su comunidad. Sería conveniente que se informara y orientara a las familias sobre las diferentes actividades educativas y el lugar a donde pueden acudir para mejorar el ocio positivo de los infantes.

En la prevención de la violencia escolar es fundamental la **colaboración entre las familias, el profesorado y el alumnado** para encontrar soluciones conjuntas y evitar que los problemas de los infantes lleguen a la adolescencia provocando problemas en sus estudios, en sus relaciones sociales, con el medio que les rodea y con su grupo de iguales; peor aún, que se incrementen en el transcurso de su vida y se conviertan en delincuentes o personas negativas para la sociedad.

Los infantes construyen su personalidad con diversidad de influencias violentas que serán determinantes en función del tiempo que estén expuestos, de lo significativas que sean o del nivel de afectividad que se tenga con el vínculo agresivo. Las **causas de la violencia** son diversas y las responsabilidades múltiples. La sociedad incentiva la violencia mediante la pobreza, la marginación, el estrés, la cultura que justifica o permite la violencia de manera encubierta, la competitividad, la hostilidad, la rivalidad, la insolidaridad, el desafecto, el capitalismo, la precariedad laboral, los patrones cambiantes de la vida comunitaria, el acceso fácil a armas y drogas, la aceptación y normalización de la violencia, la delincuencia, el vandalismo, la explotación infantil, las áreas poblacionales infradotadas de servicio y protección social, las conductas antisociales, el crimen, las políticas inadecuadas o corruptas para atender las necesidades sociales, la

escasa cobertura legal a los infantes infractores, la exhibición de las apariencias y la ostentación, la falta de cobertura de los servicios de sanidad, el tráfico de personas, la falta de respeto a la diversidad, el racismo, el acoso, la xenofobia, los estereotipos, la cultura machista, la violencia doméstica, el maltrato infantil, la corrupción, las guerras, la impunidad, el pandillerismo, los secuestros, el narcotráfico, se justifica el castigo corporal que imponen los progenitores o tutores a los menores, el tráfico de órganos o personas, la cultura del presentismo, ha desaparecido la dinámica de vecindario o comunidad que socializaba e inculcaba las normas sociales y algunas sociedades promueven la violencia como medio de resolver disputas. Mediante estas acciones los infantes perciben y se inmunizan ante las acciones agresivas del medio ambiente.

Las condiciones protectoras y de riesgo de padecer violencia dependen de la posición que el menor y la familia ocupan en la sociedad y de las oportunidades que la persona tiene en el transcurso de su vida para acceder e integrarse a nuevos contextos. Resulta evidente que una de las estrategias de actuación para prevenir la violencia es prevenir la exclusión.

Los **medios de comunicación** pueden influir negativamente en los menores cuando exhiben imágenes de violencia extrema o pornografía, no respetan los horarios infantiles, no informan con profundidad y veracidad, están hechos para entretener y desviar la atención de los hechos importantes, saturan de información, no regulan las noticias agresivas en directo, promueven los estereotipos, fomentan modelos inadecuados o agresivos y favorecen el consumismo.

Algunos de los efectos negativos de la violencia televisiva son la inmunidad, la insensibilidad, la aceptación, la normalización, la adquisición de modelos violentos, el consumismo, obstaculizan las relaciones sociales y naturalizan la morbosidad en necesidad.

Es importante que la escuela implemente el análisis de imágenes para que los estudiantes desarrollen su pensamiento crítico y sean capaces de analizar y descifrar los mensajes que los medios de comunicación quieren transmitir de manera encubierta.

Los gobiernos deberían de controlar más la transmisión de las imágenes violentas, haciendo que las cadenas televisivas respeten los horarios infantiles y las familias deberían de controlar más y supervisar los programas que ven los niños y las niñas en su casa.

Los **videojuegos** refuerzan la violencia como forma de entretenimiento y diversión, y el infante no es un espectador de las agresiones sino es él quien las dirige. Algunos aspectos nocivos de los videojuegos violentos en los infantes son que llegan a necesitar las imágenes violentas, tienen más probabilidad de ejercer agresiones y confunden la realidad con la ficción.

Los gobiernos deberían tener un mayor control de la elaboración y comercialización de los videojuegos en su territorio. El profesorado tiene la responsabilidad de concienciar a los estudiantes sobre las consecuencias nocivas de ciertos videojuegos. Y las familias deberían de vigilar más y controlar los videojuegos agresivos, no beneficiarse de que a través de éstos los menores están entretenidos y los dejan de molestar, ya que son muy nocivos los riesgos que este tipo de juegos puede ocasionar a los infantes.

Algunas investigaciones reflejan una estrecha asociación entre la utilización de la violencia con los menores y su utilización entre los progenitores. La probabilidad de violencia aumenta cuando el nivel de estrés que padecen los progenitores es superior a su capacidad para afrontarlo. La **familia** desempeña un papel primordial en la construcción de la identidad, ya que es un modelo a seguir para sus hijos o hijas. Los progenitores deben evitar las situaciones violentas y no responder a las actitudes agresivas del infante mediante el castigo constante, el ignorar las conductas o el acceder a sus deseos, debido a que de esta manera se estaría fomentando indirectamente la violencia y el menor utilizaría la agresividad como recurso para defenderse. Los progenitores o tutores deben inculcarles a los infantes valores y una disciplina adecuada a través de métodos pacíficos como el diálogo y la reflexión. Los estudios mostraron que algunas familias son las principales responsables de crear miedos y algunos problemas en los estudiantes.

La pobreza, el estrés y el abuso de drogas y alcohol son los factores más asociados al maltrato infantil. Al contrario de lo que se suele pensar los progenitores son, en la mayor parte de los casos, los responsables de los maltratos. La mayoría de los hombres que utiliza la violencia física contra su pareja también maltratan a sus hijos o hijas. Esta situación junto con las muertes infantiles a causa de la violencia es una prueba muy válida de que la sociedad ha fracasado en proteger a la infancia.

Otros factores familiares asociados con la violencia son los patrones cambiantes de la vida familiar, los niños aislados de los progenitores, el divorcio, el maltrato, la pobreza, las drogas, no enseñar a los infantes a manejar constructivamente sus conflictos, utilizar medidas de disciplina inadecuadas o agresivas, negligencia, abusos sexuales, enfermedades mentales de los padres y las madres, adicciones, comportamientos delictivos, divergencias entre los progenitores, familias numerosas, relaciones poco afectivas o distantes, infravivienda, familias desestructuradas, falta de supervisión a los menores, hijos o hijas no deseados, edad muy temprana o muy avanzada para tener hijos o hijas.

Los principales problemas que presentan los niños y las niñas que provienen de una familia con problemas familiares son inseguridad, temor, incomunicación, agresividad, indefensión, conductas inadecuadas, dificultades en la interacción social, depresión, baja autoestima, problemas académicos, insomnio y mayor probabilidad de cometer delitos.

Cuando los niños y las niñas son pequeños su contexto suele limitarse básicamente a las relaciones entre la familia y la escuela. Delimitación que en el caso de los menores agredidos o maltratados puede ser más acentuada y prolongarse durante más tiempo, debido al aislamiento en que se encuentran con frecuencia las familias. Una estrategia para mejorar el desarrollo infantil es estimular una comunicación positiva entre la familia y la escuela, comunicación que resulta necesaria para los infantes con más dificultades de adaptación escolar.

La mayoría de las investigaciones reflejan que los diferentes tipos de violencia no suelen observarse de forma aislada. La frecuencia del maltrato pasivo o negligencia es muy superior al maltrato activo. Cuando existe ausencia del padre o de la madre se incrementa el riesgo de que se utilicen las agresiones físicas o sexuales. El abuso sexual es el nivel de deterioro más grave, en segundo lugar se establece el abuso físico, seguido del emocional y en tercer lugar la negligencia física y el abandono emocional.

Algunos **aspectos individuales** que pueden estimular la violencia son biológicos, cognitivos, sociales, personalidad agresiva, la edad, el nivel de activación hormonal, experiencias de aislamiento social vividas, experiencias de privación social, asociación entre emocionalidad y agresividad, los genes, la moral, los problemas en habilidades sociales, déficits neuropsicológicos, deficiencias en el procesamiento de la información social y en las habilidades de resolución de conflictos.

El profesorado y las familias deben identificar a los niños y a las niñas con conductas violentas para brindarles el tratamiento adecuado y si es necesario canalizarlo a un especialista para que le brinde la ayuda necesaria para superar sus dificultades y evitar que las conductas agresivas se incrementen en los niveles educativos subsecuentes.

La convivencia en los **centros educativos** es cada vez más complicada. Diferentes autores apoyan la idea de que la violencia en la escuela representa la violencia en la sociedad. En ocasiones las instituciones educativas pueden contribuir a la agresividad con un reglamento punitivo que no ha sido elaborado democráticamente con la colaboración de representantes de toda la comunidad educativa, mediante una organización pedagógica rígida, un currículum escolar inflexible, métodos de disciplina autoritarios, preferencia o rechazo de ciertos estudiantes, actitudes negativas del profesorado, malas relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, el currículum oculto (los sistemas de comunicación, las formas de poder y los estilos de convivencia que discurren por debajo del control educativo), la cultura del silencio, la impunidad, el restar importancia a los conflictos infantiles, la insensibilidad del profesorado,

no crear espacios para expresar las emociones y los problemas, la falta de valores, el trabajo individual, la educación centrada en la transmisión de contenidos, las divergencias entre la educación familiar y la escolar, la asimetría muy marcada del estatus entre el profesorado y el alumnado, la dificultad de las relaciones interpersonales, los medios de disciplina autoritarios, represivos y excluyentes sobre el alumnado, la impopularidad de algunos estudiantes, el exceso de estudiantes, la falta de coordinación entre la comunidad educativa, la falta de organización y coordinación de los docentes, los sistemas de comunicación hostiles, los conflictos, el trabajo individual y competitivo, el desconocimiento del idioma de instrucción del estudiante inmigrante y los docentes no formados para la educación multicultural.

En las instituciones educativas los **lugares más vulnerables** para producirse situaciones violentas son el patio y los baños, debido a que el profesorado no tiene un control total del espacio. El aula también puede ser un lugar propicio para las agresiones, ya que influyen de manera determinante el exceso del alumnado, la inexperiencia del docente, las actitudes negativas, los métodos de disciplina inadecuados y la diversidad del alumnado.

Las instituciones educativas multiculturales con una cantidad de estudiantes extranjeros excesiva o superior al alumnado autóctono están más propensas a la violencia escolar, debido a que la presencia de escolares inmigrantes conlleva diversas dificultades: no se adaptan a la cultura del país de acogida porque se suelen relacionar con infantes de su misma cultura o se aíslan, desconocen el idioma de instrucción, divergencias entre la educación familiar y escolar, y el profesorado no está capacitado para una educación intercultural.

Los problemas planteados conllevan que se relacione la inmigración con la violencia escolar. Se debe respetar la cultura del alumnado extranjero y ellos deben de respetar la cultura del país de acogida. Los estudiantes inmigrantes pueden aportar aspectos positivos al centro como el incremento de escolares, favorecen las sociedades multiculturales y promueven los

valores, ya que la escuela es la principal transmisora de la cultura nacionalista.

La práctica docente es determinante en el ámbito escolar, sus actitudes positivas, la resolución de conflictos por medio del diálogo, el control de la disciplina mediante estrategias adecuadas, la formación, la experiencia y las buenas relaciones con su alumnado, y las familias para prevenir la violencia.

La personalidad del menor se construye a partir de las experiencias y los conocimientos que le ofrece el medio en el que se desarrolla, lo que significa que éstos serán decisivos para determinar el desarrollo que seguirá su personalidad. Se considera que la etapa de **educación infantil** es el momento propicio para intentar que el infante supere sus experiencias negativas y resuelva o disminuya sus conductas agresivas.

Normalmente los problemas de conducta en los niños y las niñas aparecen cuando se produce un desequilibrio en alguno de los elementos que forman su entorno e influye negativamente en su comportamiento. Ante esta situación la respuesta de escuela es primordial para identificar, tratar y mejorar la conducta del infante.

Los infantes en relación con sus iguales aprenden la ley de la reciprocidad, la igualdad de derechos y deberes, y las normas en beneficio de un ambiente armónico y justo.

Existen algunos estudiantes que tienen dificultades para hacer valer sus derechos y otros que se aprovechan de éstos abusando de su poder. Cuando un infante se percibe a sí mismo con más poder o un poder incontrolado, porque los demás no se atreven a decirle basta, descubre que los demás son capaces de aguantar sus impertinencias y eso hace que las siga aguantando. Esta situación pone en peligro el vínculo de la reciprocidad, lo que es un posible indicador de que van a aparecer malas relaciones interpersonales y probablemente inmediatos problemas de violencia o maltrato escolar.

A edades tempranas el alumnado ya identifica algunas conductas agresivas y algunos estudiantes comienzan a cuestionarse, a tratar de entender las causas u orígenes de la violencia y a vivir las agresiones escolares. Iñaki, un estudiante español de cinco años dice: “No me gusta jugar con Lorena, Adriana, Adela e Idalia porque ellas son muy listas y yo no. Entonces no me dejan jugar”. Braulio, un alumno mexicano de cuatro años menciona: “Platico, me pegan. Me sientan y me pegan todo el día cuando vengo al Kinder. Yo traigo un pequeño regalo para Cristóbal. Para que abra el regalo, sea feliz y ya no le pegue a nadie. Yo le voy a traer regalos a todos”.

Es sorprendente ver que a estas edades algunos infantes pueden percibir que la violencia puede estar generada por la infelicidad y traten de solucionar el problema con métodos pacíficos. Las estrategias de solución de conflictos que utilizan los individuos pueden estar influenciadas por sus experiencias, su personalidad, sus emociones y las circunstancias del momento conflictivo.

En el contexto infantil los niños y las niñas aprenden el esquema de dominio-sumisión, lo que les permite ir autocontrolando su agresividad y poner límites a sus impulsos violentos.

Algunos aspectos que influyen en la consolidación de un ambiente armónico escolar son la elaboración democrática de las normas, el respeto al reglamento, la supervisión de las reglas, la aplicación de correctivos ante las faltas, el refuerzo ante las conductas adecuadas, la integración grupal, la autoestima, la educación intercultural, la solución de conflictos, la mediación escolar y los docentes con papel socializador.

Las familias y la escuela deben contribuir a que los estudiantes sean conscientes de sus características, posibilidades y limitaciones, valorando el esfuerzo y la superación de las dificultades para incrementar la autoestima, fomentar las relaciones sociales positivas y favorecer la integración adecuada de los infantes en la sociedad.

En las instituciones educativas es preciso detectar al alumnado en situación de riesgo (agresor, víctima y espectador) para averiguar las posibles causas de sus problemas, proporcionarles la ayuda necesaria para superar sus dificultades y lograr que se integren positivamente al grupo y a la sociedad.

El alumnado es consciente que la violencia existe en su aula, en su familia y en la sociedad. **Para detectar y liberar las emociones** que causan tensión y ansiedad a los estudiantes, se pueden utilizar cuentos, dibujos, dramatizaciones, diálogos, juegos simbólicos, música, videos y moldeado con diferentes materiales.

En la educación infantil todos los aspectos del desarrollo humano son importantes para lograr el desarrollo integral del infante, el desarrollo personal y social forma parte del mismo, pero a medida que el alumnado cursa niveles educativos superiores se le da menos importancia a los factores emocionales y sociales. El desarrollo intelectual se convierte en lo más importante y se dejan a un lado las emociones. Es preciso revisar los programas educativos y los proyectos escolares para otorgar la misma importancia a los factores emocionales y sociales que a los cognitivos e incluir aspectos de solución de conflictos y de mediación escolar tratando de mejorar la educación y disminuir la violencia escolar.

Algunas medidas que se pueden considerar para **prevenir la violencia** son:

- Escuela de padres.
- Involucrar más a las familias en la educación de sus hijos o hijas.
- Enfatizar la comunicación entre familias-alumnado-docentes.
- Motivar a los padres y madres a asistir a juntas.
- Tratar a los padres como socios en la educación de los estudiantes.
- Realizar tutorías individuales con los estudiantes y las familias. Este tipo de reuniones con los padres y madres son muy importantes, puesto que ofrecen información complementaria que permite conocer mejor al alumnado, el ambiente que existe en sus hogares, identificar

las situaciones especiales que los estudiantes pasan fueran del aula y las opiniones de las familias sobre sus hijos o hijas. Al mismo tiempo se puede exponer a los padres y madres las problemáticas que presentan sus hijos o hijas en el aula, pidiéndoles su colaboración para la solución de sus problemas. O por el contrario, enfatizar las habilidades, virtudes, valores, avances y logros de los niños y niñas, ya que generalmente se le habla a las familias para realizarles observaciones negativas de los estudiantes.

- Evitar abusar de la posición de poder de familia-alumnado o de profesorado-alumnado.
- Fomentar actividades extraescolares positivas.
- Educar en valores que ayudarán a los estudiantes a guiar sus vidas y les permitirán tomar mejores decisiones e incrementar su capacidad de autonomía.
- Promover los derechos y los deberes de los infantes y ciudadanos.
- Entender y respetar la diversidad cultural.
- Respetar las diferencias individuales.
- Ayudar a los niños y las niñas a reflexionar por medio de pláticas.
- Ante una situación conflictiva, se debe informar de las diferentes versiones por los involucrados antes de aplicar un correctivo.
- Dedicar un tiempo para que los estudiantes se comuniquen y expresen sus sentimientos.
- Elaborar el reglamento del aula entre el profesorado y el alumnado, ya que al establecer unas normas claras y básicas con los estudiantes se contribuye a la prevención de situaciones desagradables. La participación del grupo en el establecimiento conjunto de las normas de forma consensuada llevará probablemente a una mejora aceptación y respeto de las mismas.
- Crear oportunidades de participación en el centro escolar: conferencias, campañas, proyectos o actividades relacionadas con la prevención de la violencia.

- Implementar el trabajo cooperativo, debido a que este tipo de aprendizaje tiene un efecto positivo en las relaciones amistosas entre iguales, reduciendo notablemente los problemas de victimización, exclusión o aislamiento. Así mismo, genera un desarrollo de la capacidad de resolución de conflictos y un mayor compromiso con los valores democráticos.
- Relaciones de apoyo y ayuda a los estudiantes con necesidades educativas especiales.
- Crear un ambiente de confianza, ya que un buen clima escolar condiciona el aprendizaje.
- Desarrollar la creatividad y abordar todas las inquietudes de los infantes.
- Intentar que los problemas personales de los docentes no influyan en su trabajo.
- Detectar al alumnado con problemas, involucrar a las familias en esas dificultades y dar un seguimiento.
- Identificar el origen de la conducta agresiva en el niño y la niña.
- Ayudar a los infantes a analizar sus comportamientos y reflexionar sobre las consecuencias.
- Pláticas o conferencias permanentes a las que tengan acceso todos los padres y las madres.
- Contar o buscar apoyo teórico y práctico para combatir la violencia u otras problemáticas.
- Organizar debates para buscar soluciones a diferentes conflictos.
- Cambiar la ubicación de los baños en el centro mexicano o buscar algún recurso o alternativa para controlarlos.
- Hacer un plan de actuación o protocolo para abordar situaciones conflictivas. Con esto se evitará tomar medidas apresuradas ante los incidentes inesperados. Se deben crear redes locales de apoyo en la escuela o en diferentes instituciones para actuar ante situaciones extremas.

- Crear un entorno seguro y eliminar las leyes del silencio cuando se denuncie una agresión por parte del estudiante o la familia, debe ser tomando como algo muy serio y actuar para evitar que el agresor continúe molestando o agrediendo e impedir que se humille y se exponga en público a la víctima. El profesorado debe aplicar un correctivo y brindar un tratamiento a estos estudiantes si es necesario.
- Abordar los problemas más relevantes en consejo escolar.
- Ofrecer talleres de mediación a familias, estudiantes y profesorado.
- Adquirir más recursos didácticos como libros, juegos, vídeos y audio para prevenir la violencia.
- Tener mejor organización en las actividades complementarias (ronda, villancicos, escolta, etc.) para que cuando la educadora no pueda atender a todo su grupo, se repartan a los estudiantes que no participen o permanezcan bajo la vigilancia de alguna otra maestra.
- Practicar la democracia en la vida cotidiana escolar.
- Ofrecer apoyo psicológico, psicopedagógico y social a los involucrados en situaciones violentas graves.
- Realizar actividades para identificar los problemas, miedos, resolución de conflictos o necesidades de los infantes y abordarlos educativamente.
- Acciones de formación continua al profesorado, principalmente a los que están expuestos a casos de violencia.
- Cooperación con las autoridades judiciales, con la policía y las autoridades locales.
- Favorecer la comunicación de la escuela con servicios exteriores de apoyo.
- Ayuda externa especializada.
- Superar los estereotipos sexistas.
- Instalar una línea telefónica especial para que los estudiantes, el profesorado o las familias denuncien situaciones violentas de manera anónima.

- Participar en actividades solidarias y altruistas.

Es preciso continuar investigando sobre las causas y los factores que producen la violencia, y las posibilidades de modificarlos mediante intervenciones que traten la violencia como un problema multicausal. Se deben buscar y evaluar las fórmulas para prevenir la violencia.

Es necesario reconducir a la sociedad tratando que las familias, escuelas, gobierno, medios de comunicación y la sociedad en general unan esfuerzos para tratar de reducir y prevenir la violencia mediante métodos pacíficos, porque la mayor dificultad reside en combinar los esfuerzos de los diferentes ámbitos. Por mucho que en la escuela se enseñe a los infantes que todos merecen igual trato y respeto, si en las familias ven modelos autoritarios o asimétricos, si los medios de comunicación transmiten imágenes violentas y si en la sociedad perciben un ambiente agresivo u hostil, la socialización en la igualdad y los valores democráticos serán muy difíciles por la falta de unificación y coherencia entre lo que se debe hacer y lo que realmente se hace en la vida diaria.

2. LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS.

El estudio únicamente se realizó en dos grupos de centros educativos de contextos muy diversos. Al inicio se pretendía hacer en varios grupos para obtener más datos para contrastar y conseguir información más generalizada, pero fue difícil encontrar centros y profesorado dispuesto a participar en la investigación.

Se continuará estudiando el tratamiento educativo de la violencia con el propósito de obtener más estrategias innovadoras y adecuadas para aplicar en su clase y en su centro, involucrando a los estudiantes, las familias y el profesorado.

Se pretende perfeccionar los cuentos de la propuesta y ampliar las actividades del mismo para proponerlo como un proyecto de centro y si se obtienen buenos resultados implementarlo en la zona escolar.

Si se consigue involucrar a algunos docentes y estudiantes en el programa, se procurará abrir el centro educativo los sábados para ofrecer talleres educativos prácticos de diversas temáticas, juegos libres, juegos de reglas, etc. fomentando el ocio positivo y promoviendo el tratamiento adecuado de los conflictos.

Se intentará formar parte de un equipo de investigación y realizar algunos documentos, libros, revistas y artículos que contribuyan a la prevención y el tratamiento de la violencia, de manera que las familias, los estudiantes y el profesorado dispongan de más recursos para afrontar este problema.

Se buscará apoyo para diseñar una página web donde las escuelas, las familias y la sociedad expresen sus problemas, dudas y aportaciones en relación con la violencia escolar. Esta página virtual incluirá estrategias, recursos didácticos, teorías, intervenciones, propuestas educativas, investigaciones, foros de discusión, chat, etc. que faciliten medios de comunicación para expresar y tratar la violencia escolar.

Se tratará de concienciar a algunos miembros del gobierno y de la sociedad de la importancia del tratamiento educativo a la violencia, enfatizando el ocio positivo como recurso para el tratamiento de la violencia. Con la finalidad de obtener apoyo para crear ludotecas infantiles públicas, especialmente en zonas marginadas o conflictivas donde la población no tenga recursos suficientes para poder proporcionar juguetes o actividades lúdicas de calidad a los pequeños, de esta manera los niños y las niñas pueden contar con más espacios seguros, pedagógicos y divertidos en los que puedan socializarse, expresar sus emociones y aprender.

Se procurará trabajar en coordinación con organizaciones ecológicas y de derechos humanos para luchar por el respeto de los derechos de los niños y las niñas, respetando y creando espacios verdes para que la sociedad cuente con más espacios para convivir y hacer deportes libres y dirigidos en contacto con la naturaleza.

VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- ADAMS, K. (2001). *Actividades para ayudar al niño a aprender*. Barcelona: CEAC.
- AGUILERA, B., GÓMEZ, J., MOROLLÓN, M. y VICENTE, J. (2002). *Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Madrid: Popular.
- AGUIRRE, A., ALMIRALL, J. y ALZATE, R. (2005). *La mediación escolar. Una estrategia para abordar el conflicto*. Barcelona: Grao.
- ALBERDI, I. y ROJAS MARCOS, L. (2005). *Violencia: Tolerancia Cero. Programa de prevención de la Obra Social La Caixa*. Barcelona: Fundación la Caixa.
- ALFONSO, J. (2009). *El juego infantil y su metodología*. Madrid: Editex.
- ÁLVAREZ, M., BISUQUERA, R., LÓPEZ, E. y PÉREZ N. (2003) *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. Barcelona: Praxis.
- AMEI WACE (2008). *Fundación Bernard Van Leer. Compartiendo Conocimiento*. Consultado el día 1 de diciembre de 2008 en: <http://www.wacece.org/enciclopedia/resultado2.php?id=100155>.
- ARGUDÍN, Y. (2005). *Educación basada en competencias*. México: Trillas.
- AUSTIN, R. (2009). *Deja que el mundo exterior entre en el aula. Nuevas formas de enseñar y aprender más allá del aula de Educación Infantil*. Madrid: Morata.
- AUSUBEL, D.P., NOVAK, J.D. y HANESIAN, H. (1987). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- BANDURA, A. (1986). *Pensamiento y acción: Fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.
- BARRIERE, D. (2008). *Efectos del abuso infantil*. Consultado el 29 de mayo de 2010 en: <http://translate.google.es/translate?hl=es&langpair=en%7Ces&-u=http://www.child-abuse-effects.com/physical-child-abuse-effects.html>
- BASSEDAS, E., HUGUET, T. y SOLÉ, I. (1998). *Aprender y enseñar en educación infantil*. Barcelona: Graó

BASSEDAS y otros. (1984). *Evaluación y seguimiento en parvulario y ciclo inicial: pautas de observación*. Madrid: Aprendizaje-Visor.

BBCMUNDO.COM (2009). 3,500 Niños mueren por maltrato. BBC MUNDO.COM. Extraído el día 18 de marzo de 2009 en: http://news.bbc.co.uk/hi/spanish/international/newsid_3122000/3122298.stm.

BICE (s.f.). *Una voz en las representaciones nacionales e internacionales*. Extraído el día 19 de junio de 2010 en: http://translate.google.es/translate?hl=es&sl=fr&u=http://www.bice.org/&ei=ttccTJLELIL_4Aat08iDDg&sa=X&oi=translate&ct=result&resnum=9&ved=0CDsQ7gEwCA&prev=/search%3Fq%3DBICE%26hl%3Des%26rlz%3D1T4RNTN_esES349ES349%26prmd%3Dm.

BINABURO, J. A. y MUÑOZ, B. (2007). *Educar desde el conflicto. Guía para la mediación escolar*. Barcelona: CEAC.

BOQUÉ, C., COROMINAS, Y., ESCOLL, M. y ESPERT, M. (2005) *Hagamos las paces. Mediación 3-6 años. Propuesta de gestión constructiva, creativa, cooperativa y crítica de los conflictos*. Barcelona: Ceac.

BOQUÉ, C. (2005). *Tiempo de mediación. Taller de formación de mediadores y mediadoras en el ámbito educativo*. Barcelona: CEAC.

BRANDONI, F. (1999) *Mediación escolar. Propuestas reflexiones y experiencias*. Buenos Aires: Paidós Educador.

BRUNER, J.S. (1972). *Hacia una teoría de instrucción*. México: Uteha.

CASTRO, M., FERRER, G., MAJADO, M., RODRÍGUEZ, J., VERA, J., ZAFRA, M. y ZAPICO, M. (2007) *La escuela en la comunidad. La comunidad en la escuela*. Barcelona: Graó.

CEREZO RAMÍREZ, F. (2006) *Conductas agresivas en la edad escolar. Aproximación teórica y metodológica. Propuestas de intervención*. Madrid: Pirámide.

CEREZO RAMÍREZ, F. (2001). *La violencia en las aulas. Análisis y propuesta de intervención*. Madrid: Pirámide.

CIMACNOTICIAS (2005). *Campaña para prevenir y erradicar el maltrato infantil*. Consultado el día 10 de abril de 2010 en: <http://www.cimacnoticias.com/noticias/05jun/05062703.html>.

COLÁS, P. (1997). *El análisis cualitativo de datos*. Madrid: McGraw-Hill.

COLL, C. (1992). *Psicología y currículum* (2a ed.)Barcelona: Paidós.

CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA (1992). *Capítulo segundo. Derechos y libertades*. Consultado el día 19 de junio de 2010 en: <http://constitucion.re-diris.es/legis/1978/ce1978.html#t1c2s1>.

CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS MEXICANOS. (2005). *Capítulo 1º garantías individuales*. Artículo 3º (última reforma D.O.F. 12/12/2005).

DARLING-HAMMOND, L. (2001). *El derecho de aprender*. Barcelona: Paidós.

DECROLY, O. (2007). *La función de la globalización y la enseñanza y otros ensayos*. Madrid: Biblioteca Nueva.

DEL REY, R. y ORTEGA RUIZ, R. (2003). *La violencia escolar. Estrategias de prevención*. Barcelona: GRAO.

DEWEY, J. (1963). *El niño y el programa escolar*. Buenos Aires: Losada.

DÍAZ-AGUADO, M. (2005). *Aprendizaje Cooperativo: hacia una nueva síntesis entre la eficacia docente y la educación en valores*. Madrid: Santillana.

DÍAZ-AGUADO, M. (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid: Prentice-Hall.

DÍAZ-AGUADO, M. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje*. Madrid: Pirámide.

DÍAZ-AGUADO, M. (2006). *El acoso escolar y la prevención de la violencia desde la familia*. Madrid: Comunidad de Madrid.

DÍAZ-AGUADO, M. (2000). *El origen y la tolerancia en los niños de dos a seis años*. Madrid: Consejo Económico y Social.

DÍAZ-AGUADO, M. J., ROYO, P., SEGURA, P. y ANDRÉS, T. (1996) *Infancia en situación de riesgo social*. Madrid: Consejería de Educación y Cultura.

DÍAZ-AGUADO, M. (2000). *Programas de atención a la diversidad y educación en valores en educación primaria*. Madrid: Consejo Económico y Social.

DÍAZ-AGUADO, M. (1994). *Programas para favorecer la integración escolar: Manual de Intervención*. Madrid: ONCE.

DÍAZ-AGUADO, M. y BARAJA, A. (2002). *¿Quieres conocer a los blues?* Consultado el día 4 de Junio de 2008 en: http://www.omerique.net/twiki/pub/Paz/DiaTolerancia/Infantil_color.pdf.

DÍAZ-AGUADO, M. J. y BARAJA A. (1993) *Interacción educativa y desventaja sociocultural: un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos inter-étnicos*. Madrid: CIDE.

DÍEZ, M. C. (2007). *Mi escuela sabe a naranja. Estar y ser en la escuela infantil*. Barcelona: Graó.

EDUCAR EN IGUALDAD (2008). *Directorio de recursos educativos para la igualdad y la prevención de violencia de Género*. Consultado el día 1 de marzo de 2009 en: http://www.educarenigualdad.org/Dap_Noticia.aspx?Noticia-ID=482.

ELPROVENIR.COM.MX (2007). *Amplía la SEP el Programa Escuela Segura*. Consultado el día 10 de abril de 2010 en: http://www.elprovenir.com.mx/notas.asp?nota_id=164419.

FERNÁNDEZ, I. (2004). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea.

FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (2005). El proceso de evaluación. En Sánchez Delgado, P. (Coord.). *Enseñar y aprender* (p. 147-168). Salamanca: Témpora.

FETE-UGT. (s.f.). *La inmigración y los derechos de los niños y las niñas*. Madrid: FETE-UGT.

FLORES RAMOS, E. (2005). *La resolución de conflictos en el aula de educación infantil. Una propuesta de educación para la convivencia*. Valladolid: Editorial de la Infancia.

FREUD, S. (2005). *Psicología de las masas y análisis del Yo*. Consultado el día 26 de junio de 2010 en: <http://www.fortu-necity.es/imaginapoder/copiar-me/316/indli.htm>.

GALLEGO, J. L. (1994). *Educación Infantil*. Málaga: Aljibe.

GARAIGORDOBIL, M. y FAGOAGA, J. (2006). *El juego cooperativo para prevenir la violencia en los centros escolares: evaluación de programas de intervención para la educación infantil, primaria y secundaria*. Madrid: CIDE.

GARCÍA, E. (2007). *La psicología de Vigotski en la enseñanza preescolar*. Sevilla: Trillas.

GASSÓ, A. (2001). *La educación infantil, métodos, técnicas y organización*. Barcelona: CEAC.

GIL CANTERO, F. (2000). *La educación cívico-social en el segundo ciclo de la educación infantil*. Bilbao: Desclee.

GÓMEZ GÓMEZ, A. (2009). *La escuela sin ley*. Madrid: la esfera de los libros.

GÓMEZ, M. T., MIRR V. y SERRATS, M. G. (2004). *Propuestas de intervención en el aula*. Madrid: Narcea.

GONZÁLEZ, F. (2003). *El acoso escolar y la prevención de la violencia desde la familia*. Arganda del Rey, Madrid: Edimat.

GRAÑERAS, M., MARTÍNEZ, L. y Vieites C. (2006). *Cuadernos de educación en valores* (Vols. 4-7). Madrid: FETE-UGT.

GRUNDY, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.

HARRIS, S. y PETRIE, G. (2006). *El acoso en la escuela. Los agresores, las víctimas y los espectadores*. Barcelona: Paidós Educador.

HERNÁNDEZ, E. (s.f.). *El maltrato infantil*. Consultado el día 29 de Mayo de 2010 en: <http://www.psicologia-online.com/infantil/maltrato-.shtml>.

HERRANZ, P. (1999). El contexto escolar y la no violencia. En Segura, C. y Marquina, A. (Coords). *Hacia la no-violencia. Una cuestión de educación* (p. 109-141). Madrid: Sanz y Torres.

IBAÑEZ, C. (1996). *El proyecto de educación infantil y su práctica en el aula*. Madrid: La Muralla.

IGLESIAS, R. (2005). *Propuestas didácticas para el desarrollo de competencias a la luz del nuevo currículo de preescolar*. México: Trillas.

INCARBONE, O. (2007). *Violencia infantil*. Consultado el día 1 de diciembre de 2008 en: http://www.portalfitness.com/articulos/educacion_fisica/violencia-inf.htm.

INSTITUTO DE PREVENCIÓN DEL DELITO DEL ESTADO DE MÉXICO (s.f.) *Cómo evitar la violencia en el noviazgo*. Consultado el día 10 de abril de 2010 en: <http://www.edomex.gob.mx/pgjem/organosdesconcentrados/insprevencion/res-ins-prev>.

JARES, X. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona: Graó.

JARES, X. (2001). *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*. Madrid: Popular.

JOHNSON, D. y JOHNSON, R. (2002) *Cómo reducir la violencia en las escuelas*. Buenos Aires: Paidós Educador.

KEMMIS, C. (1986). *El currículo: más allá de la teoría de la reproducción*. Barcelona: Paidós.

KOLHBERG, L.; POWER, F.C. Y HIGGINS, A. (1997). *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Gedisa.

LA MIRADA DE JOKÍN (2007). *Campaña en San Luis Potosí contra la violencia pasiva, especialmente en ámbitos educativos*. Extraído el día 10 de abril de 2010 en: <http://argijokin.blogcindario.com-/2007/01/05940-mexico-campana-en-san-luis-potosi-contra-la-violencia-pasi-va-especialmente-en-ambitos-educativos.html>.

LATORRE, A., DEL RINCÓN, D. y ARNAL, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92.

LATORRE, Á. y MUÑOZ, E. (2001) *Educación para la tolerancia. Programa de prevención de conductas agresivas y violentas en el aula*. Bilbao: Descleé.

LEATZOW, N., NEUHAUSER, C. y WILMES, L. (1985). *La autodisciplina en el aula de preescolar*. Madrid: SM (Trad. Moret, A.).

LEY 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (B.O.E. 4/10/1990).

LLEÓ, R. (2000). *La violencia en los colegios. Una revisión bibliográfica*. Consultado el día 10 de abril de 2010 en la página virtual: <http://roble.pntic-mec.es/~fromero/violencia/articulo2.htm>.

LLOPIS, C. (Coord.). (2003). *Los derechos humanos en la educación infantil. Cuentos, juegos y otras actividades*. Madrid: Narcea.

LÓPEZ SÁNCHEZ, F. (Coord.). (2007). *La escuela infantil: observatorio privilegiado de las desigualdades*. Barcelona: Graó.

LOS NIÑOS EN SU CASA (2007). *Taller de resolución de conflictos*. Consultado el día 9 de mayo de 2010 en: <http://www.losninosensucasa.org/workshop1.php>.

LURCAT, L. (1990). *El niño y sus compañeros. Percepción y comportamiento en el ámbito escolar*. Madrid: Narcea.

MALAGÓN, G. (2005). *Las competencias y los métodos didácticos en el jardín de niños*. México: Trillas.

MARQUINA, A. (1999). Para una cultura de la no-violencia. En Segura, C. y Marquina, A. (Coords). *Hacia la no-violencia. Una cuestión de educación* (p. 35-72). Madrid: Sanz y Torres.

MARRODÁN, M. J. y BALEBONA, J. M. (2008) *La calidad en la orientación escolar. Manual práctico del orientador*. Madrid: Icce.

MARTÍNEZ, N. (2007). *SEP impartirá talleres en prevención del delito*. El Universal.com.mx. Consultado el día 10 de abril de 2010 en: <http://www.el-universal.com.mx/nacion/152086.html>.

M.E.C (2006). *Real decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil*. Consultado el 30 de septiembre de 2010 en: <http://www.educacion.es/educacion/que-estudiar/educacion-infantil.html>.

M.E.C. (1990). *La Educación Infantil*. Extraído el día 19 de junio de 2010 en: <http://www.uclm.es/profesorado/ricardo/LOGSE.html#edu-ca>.

M.E.C. (1989). *Diseño Curricular Base de Educación Infantil*. Madrid: Autor.

MEDINA RUBIO, R. (1989). *Principios pedagógicos en la educación infantil, en VV.AA: Pedagogía de la escuela infantil*. Madrid: Santillana.

MENDIETA, C. y VELA, O. (2005). *Ni tú ni yo. Cómo llegar a acuerdos*. Barcelona: Graó.

MIRETTI, M. L. y ACTIS, B. (2009). *Los cuentos de hadas*. Consultado en la página virtual el día 18 de mayo de 2009 en la página: <http://www.7calderos-magicos.com.ar/Sala%20de%20Lectura/UNR/bloj.htm>

MOLL, B. (Dir.). (1992). *La escuela infantil de 0 a 6 años*. Madrid: Anaya.

MOLL, B. y PUJOL, M. A. (1988). Organización de la escuela infantil. En MOLL, B. (Dir.). *La escuela infantil de 0 a 6 años* (p. 420-450). Madrid: Anaya.

MONCLÚS, A., OLIVA, J., SÁNCHEZ, P., GONZALO, V. y BARRIGÜETE, M. (2004) *Bases para el análisis y diagnóstico de los conflictos escolares*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

MONCLÚS, A. y SABAN, C. (2006). *La violencia escolar. Actuaciones y propuestas a nivel internacional*. Barcelona: Davinci.

MORALES, C. (2007). *¿Escuela segura? Aula Virtual*. Extraído el día 10 de abril de 2010 en: <http://e-consulta.com/blogs/educacion/?tag=sen-derose-guro>.

MORALES, L. (2009). *Dan talleres para prevenir los delitos y las adicciones*. El siglo de Torreón.com.mx. Obtenido el día 10 de abril de 2010 en: <http://www.elsiglodetorreon.com.mx/noticia/413211.dantalleresparaprevenir-los-delitos-y-las.html>.

MORATINOS, J. (1985). *La escuela de padres: educación familiar*. Madrid: Narcea.

MORRISON, G. (2004). *Educación Infantil* (9a ed). Madrid: Pearson Prentice Hall (Trad. Del Campo Montero, M.).

MUGNY, G. y DOISE, W. (1978). Sociocognitive conflict and structuration of individual and collective performance. *European Journal of Social Psychology*, 8, 181-192.

NORANDI, M. (2009). *México, con el índice más alto de violencia entre jóvenes: OCDE*. Crónica de sociales.org. Extraído el día 10 de abril de 2010 en: <http://cronicadesociales.org/2009/07/09/mexico-con-el-indice-masal-tode-violencia-entre-jovenes-ocde/>.

OBIOLS, N. (1999). Violencia y educación a través de las ilustraciones de los cuentos clásicos. *Revista Educación* Nº 314, p. 205-215.

OCDE. (2005). Publicaciones y documentos. Extraído el día 3 de Marzo de 2005 en: http://www.oecd.org/home/0,2987,en_2649_201185_1_1_1_1_1,-00.html.

OLIVARES, J. (2006). *Ser padres actuar como padres: un reto que requiere formación y tiempo*. Madrid: Pirámide.

OLWEUS, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata (Trad. Filella, R.).

OMEP (2010). *Educianza*. Consultado el 30 de septiembre de 2010 en: <http://www.omep.org.ar/>.

ONU. (s.f.). *Organización de las Naciones Unidas*. Consultado el 30 de septiembre de 2010 en: <http://www.un.org/es/>

ORTEGA RUIZ, R. (2008). *Malos tratos entre escolares: De la investigación a la intervención*. Madrid: Cide.

ORTEGA, RAMIREZ y CASTELÁN (2005). Estrategias para prevenir y atender el maltrato, la violencia y las adicciones en las escuelas públicas de la Ciudad de México. *Revista Iberoamericana de Educación* Nº 38 Mayo-

Aagosto-2005. Consultado el día 18 de marzo de 2009 en: <http://www.rie-oei.org/rie38a08.htm>.

PACOMOVA. (s.f.). *Obras de teatro infantil*. Extraído el 4 de Junio del 2008 en: <http://pacomova.eresmas.net/paginas/teatro%20infantil.htm>.

PARRA, J. M. (2005). *La educación infantil: su dimensión didáctica y organizativa*. Granada: Grupo Editorial Universitario: Madrid.

PARRAS, F. (s.f.). *Proyecto curricular. Educación infantil. Objetivos generales de etapa*. Consultado el día 18 de abril de 20010 en: <http://centros-1.pntic.mec.es/cp.francisco.parras/infantil.htm>.

PÉREZ BERNÉT, M. L. y CALZADA, P. (1988). Escuela infantil y familia. En MOLL, B. (Dir.). *La escuela infantil de 0 a 6 años* (p. 99-114). Madrid: Anaya.

PÉREZ CABANÍ, M. A., REYES, M. y JUANDÓ J. (2001). *Afectos, emociones y relaciones en la escuela. Análisis de cinco situaciones cotidianas en educación infantil, primaria y secundaria*. Barcelona: Graó.

PÉREZ OLIVERAS, E. (1998). *Juegos cooperativos, juegos para el encuentro*. Consultado el día 17 de mayo de 2009 en: <http://www.efdeportes.com/efd9/jue9.htm>.

PÉREZ SERRANO, G. (1990). *Investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson.

PERNIL, P. (1999). Educación Infantil. En Segura y Marquina. *Hacia la no-violencia. Una cuestión de educación* (p. 143-163). Madrid: Sanz y Torres.

PEÑARANDA, D., VERCHER, V., NOGALES, F. y BELTRÁN, Á. (2007). *Educación Infantil. Temario* (Vols. 1-2). Madrid: CEP.

PIAGET, J. (1973). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid: Aguilar.

PIAGET, J. (1969). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.

PORRO, B. (1999). *La resolución de conflictos en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

REAL DECRETO 1630/2006. *Segundo ciclo de educación infantil*. Extraído el día 29 de diciembre de 2008 en: <http://www.educacion.es/educacion/que-estudiar/educacion-infantil.html>.

ROFFEY, S. y O'REIRDAN, T. (2004). *El comportamiento de los más pequeños necesidades, perspectivas y estrategias en Educación Infantil*. Madrid: Narcea.

ROGER, E. (s.f.) *¿Cómo enseñar a nuestros hijos a resolver problemas?* Consultado el día 9 de mayo de 2010 en la página virtual: http://www.men-tat.com.ar/resolver_problemas.htm.

ROJAS MARCOS, L. (2005). Semillas y antídotos de la violencia en la intimidad. En ALBERDI, I. y ROJAS MARCOS, L. *Violencia: Tolerancia Cero* (p. 90-128). *Programa de prevención de la Obra Social La Caixa*. Barcelona: Fundación la Caixa.

ROMÁN, M. (2005). *Sociedad del conocimiento y refundación de la escuela desde el aula*. Madrid: EOS.

ROSS, J. y WATKINSON, A. (1999). *La violencia en el sistema educativo. Del daño que las escuelas causan a los niños*. Madrid: La muralla.

ROSSMAN, G. y RALLIS, S. (2003). *Qualitative research as learning*. Londres: Sage.

SÁNCHEZ, C. (2005). *La cooperación en educación infantil*. Galicia: Universidad da Coruña.

SÁNCHEZ DELGADO, P. (2006). Bases para el aprendizaje significativo: ideas previas, motivación, significatividad lógica y significatividad psicológica. En SÁNCHEZ DELGADO, P. (Coord.). *El proceso de enseñanza y aprendizaje* (p. 127-147). Madrid: ICE.

SÁNCHEZ DELGADO, P. (2005). Educación del profesorado. En Sánchez Delgado, P. (Coord.). *Enseñar y aprender* (p. 243-262). Salamanca: Témpora.

- SÁNCHEZ DELGADO, P. (2000). Formación y empleo: enseñanza y competencia. En MONCLÚS, A. (Coord.). *Metodología y evaluación en los procesos de formación continua* (p. 199-229). Granada: Comares.
- SÁNCHEZ DELGADO, P., GONZALO, V., BARRIGÜETE, M. y LÓPEZ ROMAN, J. (2005). *La violencia en la educación secundaria obligatoria. Análisis de la situación y propuesta de intervención educativa*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- SANDÍN, P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- SANZ, I. (2000). *Guía práctica para la maestra de Jardín de Niños*. México: GIL.
- SCHWEBEL, M. y RAPH, J. (1986). *Piaget en el aula*. Buenos Aires: Rustica.
- SECRETARIA DE LA FUNCIÓN PÚBLICA (2006). *Acciones recientes en México en la lucha contra la corrupción. Convención Interamericana contra la corrupción*. Distrito Federal de México: Autor.
- SEGURA, C. (1999). El ideal Kantiano de la paz perpetua. En Segura, C. y Marquina, A. (Coords). *Hacia la no-violencia. Una cuestión de educación* (p. 1-33). Madrid: Sanz y Torres.
- SEGURA, C. y MARQUINA, A. (Coords.). (1999). *Hacia la no-violencia. Una cuestión de educación*. Madrid: Sanz y Torres.
- SEP (2004). *Programa de educación preescolar*. México: Autor.
- SEP (1992). *Programa de educación preescolar*. México: Autor.
- SEP (s.f.). *CSE. Construyendo Soluciones Exitosas*. Monterrey, México: Autor.
- SERRANO, I. (1998). *Agresividad Infantil*. Madrid: Pirámide.
- SERRAT, A. (Coord.). (2002). *Resolución de conflictos. Una perspectiva globalizadora*. Bilbao: Cisspraxis.

SILVA, S., VÁZQUEZ, J., JARABO, I. y ARAUJO, I. (2004). *Problema de conducta y resolución de conflictos en la educación infantil*. Vigo: Ideas propias.

SILVA, S. (2004). *Atención a la diversidad en educación infantil. Necesidades educativas: Guía de actuación para docentes*. Vigo: Ideaspropias.

SLABY, R., ROEDELL, W., AREZZO, D. y HENDRIX, K. (1996). *La prevención temprana de la violencia. Herramientas para los maestros de niños pequeños*. Medellín: Fundación SURGIR (Trad. Gutiérrez, G. y Restrepo, A.).

SOBEJANO, M. J. (1999). La historia ante la vida, la violencia y las guerras. En Segura, C. y Marquina, A. (Coords). *Hacia la no-violencia. Una cuestión de educación* (p. 73-108). Madrid: Sanz y Torres.

STAINBACK, S. y STAINBACK, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.

STAKE, R. (1998). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata.

STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo el currículum*. Madrid: Morata.

STEPHENS, K. (2006). *Cómo ayudar a los niños pequeños a resolver conflictos?* Consultado el día 9 de mayo de 2010 en: <http://illinoiseearlylearning.org/askanexpert/stephens2006/trans-sp.htm>.

TEENCVS.ORG (2003). *¿Qué es el acoso sexual?* Consultado el día 2 de junio de 2010 en: <http://www.teencvs.org/queEsElAco-soSexual.htm>.

TIRANES TORRES, M. V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Archidona (Málaga): Aljibe.

TÓJAR HURTADO, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.

TORREGO, J. C. (Coord.). (2000). *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores*. Madrid: Narcea.

TORTOSA, J. M. (2007). Desigualdades, pobreza y globalización. *Revista Ecuador Debate* Nº 70, p. 87-106.

TRAVENIER, R. (1987). *La escuela antes de los seis años*. Barcelona: Martínez Roca.

UGT y COMISIONES OBRERAS (2009). *Curso de gestión de conflictos*. Madrid: Ediciones NTIC.

UNICEF (2010). *La convención sobre los derechos del Niño*. Consultado el día 19 de junio de 2010 en: <http://www.unicef.es/derechos/cdn.htm>.

VÁZQUEZ, E., BRIOSO, M., DONCEL D. Y SOTOS B. (2009). *Prevención de la violencia y mejora de la convivencia en las escuelas: investigación educativa y actuaciones de las administraciones públicas*. Madrid: CIDE.

VÁZQUEZ, J., JARABO, I. y ARAUJO, I. (2004). *Problemas de conducta y resolución de conflictos*. Vigo: Ideaspropias.

VEGA-HAZAS, J. (2009). *Comunicación entre el colegio y la familia*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.

VERA, J. (2007). Las relaciones escuela y comunidad en un mundo cambiante. En CASTRO, M., FERRER, G., MAJADO, M., RODRÍGUEZ, J., VERA, J., ZAFRA, M. y ZAPICO, M. (2007) *La escuela en la comunidad. La comunidad en la escuela* (p. 11-37). Barcelona: Graó.

VIANO, V. (2001). *Técnicas y actividades. Educación Infantil*. Barcelona: CEAC.

VIGOTSKY, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.

VINYAMATA, E. (1999). *Manual de prevención y resolución de conflictos. Conciliación, mediación, negociación*. Barcelona: Ariel.

ZAVALA, A. (1993). *Los enfoques didácticos*. Barcelona: Graó.

VIII. ANEXOS

Anexo 1. Grupo de discusión de las familias mexicanas.

1. ¿Creen qué actualmente hay más o menos agresiones que hace algunos años? ¿Por qué?

La mayor parte de las madres de familia participantes piensan que en la actualidad hay más agresividad que en el pasado.

2. ¿Dónde se producen la mayor cantidad de agresiones: en casa, en el centro, en el camino de casa al centro, en el aula, en el patio, en los baños, etc.? ¿Por qué creen que se producen más en ese lugar?

La mayoría de las madres mencionan que el patio es el lugar más vulnerable, debido a que los niños y las niñas están libres para expresarse, para jugar y pueden generarse conflictos por jugar u obtener un objeto, y existen más riesgos de ocurrir accidentes. La madre de Braulio dice: “Es afuera maestra porque ahí están libres de expresar”. Otras madres de familia consideran que el salón de clase es un lugar de riesgo, ya que los infantes se molestan u hostigan entre compañeros y compañeras. La madre de Irma comenta: “A mí me ha tocado aquí en el salón más veces, todas de hecho”.

3. ¿Cuáles son las principales agresiones que se producen entre los niños y las niñas del centro infantil (verbal, física, psicológica)?

Las participantes mencionan los siguientes tipos de agresiones:

- *Verbal.* Lo más frecuente es que los niños y las niñas utilicen palabras agresivas o maldiciones. Al respecto la mamá de Braulio dice: “Los niños aquí usan las palabras agresivas que usamos en la casa, entonces aquí es una forma de agresión porque las usan entre ellos, y hay niños que no están acostumbrados a usar tal palabra tan fuerte”.
- *Física.* Los estudiantes tienden a empujar, pegar, fastidiar, hostigar, quitar la silla para que se caiga, quitar pertenencias, brincar en las mesas, aventar sillas, estirar la ropa, dar cachetadas o patadas. La madre de Leonardo expresa: “Estaba mi niño, él no sabía que yo me iba a quedar aquí, entonces están los niños delante de él jalándole la camisa, lo traían así, luego se pelearon entre ellos y está mi niño:

“Pelea, pelea, pelea”.

- *Psicológica*. Las principales manifestaciones de este tipo son comparar los trabajos y subestimar el de los demás, chantajear, rechazar, excluir u ofender. La madre de Alondra expresa: “No te juntes con tal niña porque sino yo ya no me junto contigo”.
- *Sexual*. Se menciona el abrazo y el beso como caricias que incomodan a algunos niños y niñas. La madre de Denisse menciona un comentario que le hace su hija: “Tal niño me abraza mucho, cosas así, a lo mejor ese niño es así muy cariñoso, pero no le gusta”.

4. *¿Conocen agresiones entre niñas? ¿Son iguales que entre niños? ¿En qué se diferencian?*

La mayoría de las integrantes del grupo de discusión opina que hay diferencias en función del género, ya que el niño tiende a defenderse más con la agresión física y la niña por la verbal o psicológica. La mamá de Leonardo menciona: “Y llega bien fastidiado a la casa, así de que no le hables porque el niño lo hostiga, de hecho ha hecho por juntarse con niñas porque los niños lo fastidian”. Otras madres opinan que no existen diferencias en función del género, eso depende de la personalidad de los infantes. La mamá de Irma menciona: “En mi caso fue una niña la que agredió a mi niña y fue a cachetadas”.

5. *¿Conocen agresiones mixtas, de niños a niñas o de niñas a niños?*

La mayor parte de las participantes conoce agresiones mixtas entre niños y niñas, las principales son el hostigamiento, los golpes, el decir insultos y el molestar. La madre de Irma dice: “Es que tiene mucho que ver, los niños de nosotros que están más chiquitos, es el hostigamiento”.

6. *¿Cuáles creen que son las causas de la violencia en la escuela infantil?*

Las causas de la violencia son múltiples.

- *La familia*. Las causas de la violencia se relacionan principalmente con el entorno familiar, especialmente por los matrimonios jóvenes e inexpertos, la irresponsabilidad de las familias, el estrés, el dejar a los

infantes al cuidado de otras personas, la falta de coordinación entre los progenitores para la educación de sus hijos e hijas, la transmisión de la cultura machista, el lenguaje agresivo, las familias no aplican métodos adecuados para poner normas y límites, ignoran las conductas negativas y utilizan las agresiones físicas como nalgadas y cintarazos para corregir conductas negativas. También sugieren a sus hijos la agresión física como método de solución de conflictos o desconocen estrategias de cómo orientar a sus hijos en la solución de problemas, lo que puede provocar que el estudiante se sienta inseguro e indefenso. Algunos progenitores utilizan formas agresivas para solucionar un problema con la profesora. La mamá de Irma menciona: “Yo me he fijado, cuando las niñas suelen ser agresivas, casi siempre es por algún caso familiar que la familia está pasando por algo extremo y la niña se vuelve agresiva. Y en los niños son casi siempre conductas adoptadas, educadas por los mismos papás, tu eres hombre, no te dejes, los hombres no lloran, o sea desde niños ya los llevan así”.

- *Los medios de comunicación.* Principalmente la televisión afecta a la autoridad y el respeto por las familias, debido a que promueve los derechos de los niños y las niñas sin mencionar sus obligaciones. La madre de Julio comenta: “Se infundió mucho en la televisión que no te golpeen, que no esto. Uno no iba a estar allí golpeando por la nada y ahí fuimos perdiendo autoridad hacia los hijos”.
- *La sociedad.* Algunas madres de familia mencionan que las instituciones como el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) velan por la seguridad e integridad de los infantes, pero limitan la actuación de las familias, sobre todo para los papás y las mamás que tienen hijas o hijos muy agresivos que no pueden educarlos con métodos pacíficos, porque inmediatamente provocan miedo y reprenden. La madre de Juana dice una amenaza que le hace su hija: “Tú me haces algo y yo te denuncio. No es tanto que tenga miedo a que te vengán a preguntar, a investigar algo, no,

simplemente que dices tú: `bueno vamos a tratar de hablar, muchas veces con las palabras no llegas a nada`”.

- *El colegio.* El centro educativo puede incrementar la violencia en los estudiantes, debido a que es el lugar en el que interactúan una gran cantidad de alumnado con diferente personalidad y educación, lo que puede provocar confrontaciones entre iguales: los estudiantes incorporan costumbres negativas y se disputan el liderazgo y el poder. Algunos aspectos que pueden incrementar las agresiones escolares: la presencia de docentes inexpertos, el sobrecupo de alumnos por grupo (de treinta a treinta y tres niños), la indefensión que sienten los docentes hacia algunas familias, el no poder controlar totalmente las áreas exteriores del centro, la falta de atención por parte de algunas profesoras al hacer las guardias en el recreo y la aplicación de métodos violentos como gritos, regaños e intimidación. La mamá de Julio expone: “Yo tuve un problema con una maestra hace tres años, la maestra le gritaba mucho a la niña, entonces mi niña es de esas niñas chispas y participativas, entonces la maestra la regañó y ya no quiso bailar, `Es que si no vas a bailar ve y siéntate en tu lugar`, entonces eso para mi hija fue así...”.

7. ¿Podrían describirnos las características básicas de algún niño o niña agresor?

Algunas características de los estudiantes agresores que aparecen en los grupos de discusión:

- Quieren ser los primeros
- Inquietos
- Egoístas
- No temen represalias
- Agresivos
- Irrespetuosos

- No controlan sus impulsos.

8. *¿Podrían describir las características básicas de algún niño o niña víctima de agresiones?*

Algunas características de los estudiantes víctimas de agresiones:

- Miedosos
- Sumisos
- Serios
- Callados
- Llorones
- Inseguros
- Complexión débil: delgados o pequeños.
- Tristes

9. *¿Qué comportamientos desearían que tuvieran sus hijos o hijas*

Las familias mencionan las conductas que valoran en los niños y las niñas:

- Dulzura
- Ternura
- Orden
- Autonomía
- Tranquilidad
- Bondad
- Respeto
- Sociabilidad
- Obediencia
- Tolerancia
- Amistad

- Compartir
- Amor
- Valores en general

10. ¿Qué creen que los maestros y las maestras deberían enseñar a los estudiantes para que desarrollen comportamientos no violentos?

El profesorado debería enseñar:

- Por medio de juegos se les enseñe a compartir.
- Que exista más coordinación con las familias para que puedan apoyar más a los niños y las niñas en sus necesidades.

11. ¿Qué podrían hacer las familias para reforzar comportamientos no violentos?

Los padres y las madres de familia consideran algunos comportamientos que podrían mejorar la educación de sus hijos o hijas:

- Evitar hacer comentarios negativos a otras familias acerca de la maestra.
- No molestarse porque la docente le llama la atención al niño o a la niña cuando manifiesta conductas inadecuadas.
- Ser conscientes de las actitudes negativas de los hijos e hijas y corregirlas.
- Cooperar más con la maestra para ayudar y reforzar los aprendizajes de los estudiantes.
- Ser más responsable e interesarse más en la educación de los niños y niñas.
- Promover y practicar los valores.
- Respetar a los infantes y escucharlos cuando hablan.
- Que exista respeto entre los padres y las madres.
- Tratar de que los problemas familiares no influyan negativamente en

la relación con los hijos e hijas.

- Procurar ser feliz para transmitir la felicidad a los niños y a las niñas.
- Motivar a los estudiantes a asistir al centro infantil y a superarse.
- Valorar los trabajos del alumnado.
- No sobreproteger al niño o a la niña.
- Participar más en las actividades del centro infantil.

12. ¿Cómo es la relación con los profesores y las profesoras de la escuela infantil?

La relación con el profesorado es buena, en especial con la maestra tutora del grupo. Las familias valoran que el profesorado sean buenas personas, pero que reprendan al alumnado cuando sea necesario. También les gusta que sean comprensivos, los apoyen, los animen, los traten por igual y les transmitan amor y ternura a los estudiantes. Y también les agrada que trabajen bien y que les solucionen sus problemas, lo más rápido y eficaz posible. Una madre de familia mencionó que se han presentado algunas dificultades con una profesora que ya no trabaja en el centro por gritar, asustar, decir mentiras y causarles problemas a los estudiantes, pero recibió el apoyo de la directora.

13. ¿Cómo se podría mejorar la relación con el profesorado?

Algunas situaciones que podrían mejorar la relación con los docentes son:

- Que exista confianza entre las familias y la maestra o viceversa para enfrentar las dificultades.
- Tener más comunicación.
- Ser los padres y las madres de familias más participativos en las actividades del Jardín.
- Tratar que los vestuarios de los estudiantes sean iguales y evitar que algunos niños o niñas destaquen más que otros.

- Asistir a las juntas y tratar de apoyar a las maestras.
- Evitar catalogar a los docentes.

14. ¿Si alguno de sus hijos o hijas tuviera un problema con un compañero o una compañera como lo resolvería? ¿Y si el problema fuera con la maestra?

Las madres de familia solucionan los problemas con las profesoras, de la siguiente manera:

- Entre iguales: primero hablarían con la maestra.
- Con la maestra: primero hablaría con la maestra y después con la directora.

15. ¿Qué medidas podrían implementarse para abordar el problema de la violencia en los centros?

Algunas medidas que consideran importantes en la prevención de la violencia:

- Detectar a los estudiantes conflictivos, involucrar a las familias en la solución de sus dificultades y dar seguimiento.
- Averiguar los orígenes de las conductas agresivas del alumnado en situación de riesgo.
- Que los padres y las madres se comuniquen más con sus hijos e hijas.
- Que las familias sean conscientes de las necesidades de sus niños y niñas.
- Que las madres involucren a los padres en la educación de los hijos e hijas.
- Demostrar el amor a los infantes y no avergonzarse de hacerlo en público.
- Los papás y las mamás no deben transmitir, a los niños y a las niñas, la cultura machista.
- Los progenitores se deben concienciar en las conductas negativas

que pueden estar emitiendo e influyendo en sus hijos e hijas. También se deben orientar y tratar de evitar esas conductas negativas.

- Las familias deben formarse en técnicas de disciplina y de prevención de la violencia.
- Realizar talleres, charlas o conferencias para las familias.

Anexo 2. Grupo de discusión de las familias españolas.

1. ¿Creen qué actualmente hay más o menos agresiones que hace algunos años? ¿Por qué?

Existen diversidad de opiniones de la cantidad de agresiones con respecto al pasado y la época actual. Dos participantes piensan que hay más agresiones debido a la influencia de la sociedad, ya que han visto más agresiones en sus hijos e hijas que las que ellos tenían con sus hermanos y hermanas. Sin embargo, la madre de Adriana menciona que no son tantas agresiones físicas sino molestar verbalmente, psicológicamente o indirectamente. Al respecto menciona: “Pues mira, yo por ejemplo en casa que las tengo iguales (gemelas), este fin de semana que han sido cuatro días, su padre dice: ‘llevan dos días en casa y no se aguantan ¿por qué?’ No es agresión física de pegar sino lo típico de vengo por aquí te rozo”. Hay dos participantes que piensan que existen igual cantidad de agresiones pero actualmente los medios de comunicación dan a conocer situaciones, que antes se ocultaban o no se consideraban como agresión. También se magnifican los conflictos o las agresiones son de otro tipo. El padre de Yolanda describe situaciones que en épocas pasadas no se consideraban agresiones: “Yo creo que siempre ha habido agresiones, lo que pasa es que ahora hay más información, pero las noticias y la televisión agrandan todo, te lo magnifican. Hay veces que salen noticias que te quedas a cuadros. Hace poco se denunció a unos profesores porque le hicieron copiar cincuenta veces a una chiquilla ‘tengo que obedecer lo que me dicen los profesores’. Es una cosa que hace algunos años sería impensable que saliera en la tele,

pues con la violencia y tal pasa igual”. Dos participantes consideran que hay menos violencia, debido a que anteriormente la gente ocultaba las agresiones y actualmente las externan, está más controlada la violencia, desaprobada socialmente y con consecuencias legales. La madre de Leonardo dice que antes se ocultaban más las agresiones: “Yo creo que hay menos, porque antes como que la gente se callaba más o los niños se callaban más y ahora es lo que estábamos hablando, los niños reaccionan”.

2. ¿Dónde se producen la mayor cantidad de agresiones: en casa, en el centro, en el camino de casa al centro, en el aula, en el patio, en los baños, etc.? ¿Por qué creen que se producen más en ese lugar?

Las familias no consideraron al hogar como lugar vulnerable para la violencia. Puede ser por las leyes de igualdad de género, las de protección de los infantes y las que están en contra de todo tipo de violencia. Además, la mayoría del tiempo los progenitores o tutores están trabajando y es poco el tiempo que pasan con los menores, por lo que procuran que ese tiempo sea positivo. Los participantes mencionaron dos lugares de la comunidad más propensos a situaciones violentas, especialmente el colegio :

- *Colegio.* La mayoría de los participantes piensa que el patio es el lugar de más riesgo del colegio, debido a que los estudiantes están libres y tienen menos control del profesorado. La madre de Camila menciona: “Seguramente el patio es el lugar donde más se descontrolen ellos”. Sin embargo, consideran que a edades de primera y segunda infancia el colegio es un lugar seguro y controlado. Pero a partir de educación primaria la escuela puede ser el lugar más propenso para producirse actos agresivos, debido al tiempo que permanecen en el mismo, a la diversidad de personalidades, de actitudes, de culturas y costumbres. El padre de Liliana comenta: “Claro, es que es en el colegio, por eso, porque están todo el día en el colegio”. La madre de Leonardo enfatiza que en edad infantil están seguros en el colegio pero en primaria tienen más riesgo de acoso: “Yo creo que en el colegio, hablo mucho de a edades, yo creo que a estas edades, no lo sé, siempre se ha dicho

que los niños son muy crueles ¿no? Pero a estas edades no. Pero en la adolescencia yo creo que es como más, ya no de violencia, pero más acoso, o sea violencia física no, pero acoso psicológico yo creo que hay mucho”.

- *Comunidad.* El parque es el único lugar mencionado, ya que a edades tempranas es el sitio de ocio al que las familias frecuentemente llevan a los infantes. Los problemas que se suelen presentar son debido a las diferentes culturas y formas de pensar, ya que unas familias permiten ciertas conductas y otras las rechazan. Por lo cual pueden surgir problemas entre los infantes o las familias. Sin embargo, algunos juegos como el fútbol ignoran las diferencias y reconoce las similitudes y cualidades para el juego. El padre de Francisca describe algunas situaciones que ha visto en el parque: “En el parque es donde he visto más. No con mis hijos. Ya alrededor con los niños. Hay diferentes culturas: unos los rumanos, los moros. Yo he visto unos cuantos muy agradables también y magrebíes. Es que hay una variedad, es que van unos contra otros. Son como grupos. Claro uno hace una cosilla y en los otros choca mucho. Es lo que he visto sobre todo los rumanos que con diez, once años los he visto fumar en el parque y eso no. Lo único que cuando juegan fútbol se quitan de discusiones”.

3. *¿Cuáles son las principales agresiones que se producen entre los niños y las niñas del centro infantil (verbal, física, psicológica)?*

Las familias tienen posturas diversas con respecto al tipo de agresiones:

- *Física.* Tres participantes consideran que es más frecuente la agresión física, pero que los infantes no son conscientes de que hacen daño, por lo que explican que las agresiones son jugando o accidentales. El padre de Liliana dice: “La violencia física es jugando”. En cambio dos participantes opinan que conforme van creciendo los infantes hacen daño conscientemente, lo justifican

diciendo que fue accidentalmente y piden perdón para evitar la reprimenda. En esta situación influye mucho la postura de los adultos porque quitan importancia al ser un acto accidental, pero que hace igual de daño que uno intencional, por lo que los niños y las niñas van aprendiendo que se pueden librar de las consecuencias pidiendo perdón o diciendo que fue sin intención. El padre de Yolanda comenta: “Pero ésta tuvo una época, eso, te daban un bofetón y le decía perdona y como le había pedido perdón no tenía importancia. Pero chiquilla le acabas de cruzar la cara a tu hermana. Me decía ‘pero le he pedido perdón’”. La madre de Leonardo expone: “Parece que ha sido sin querer no tiene culpa y ha sido queriendo”. Los participantes mencionan los principales tipos de agresión física: cachetadas, patadas, pegar, estirarse los cabellos, empujar, quitar pertenencias (gorros) y puñetazos, entre otros. El padre de Yolanda expone: “En infantil yo creo que la física, lo del cachete, las patadas, la mano suelta, yo creo que...”.

- *Verbal.* Tres participantes piensan que la agresión verbal es la más frecuente por medio de insultos. La madre de Adriana menciona: “Yo creo que verbales tiene que haber bastantes”.
- *Psicológicas.* La mayoría de las familias no consideraban que existieran muchos casos de violencia psicológica, pero conforme fueron escuchando ejemplos entre ellos la consideraron una de las agresiones más frecuentes. Las principales agresiones de este tipo de violencia son: excluir al otro al decirle “tú no juegas conmigo” o burlarse de los demás. Algunos padres y madres de familia consideraron la violencia psicológica tan perjudicial como la física, incluso más por las secuelas emocionales que puede ocasionar al restarles importancia como cosas de niños y niñas o porque se llega a normalizar. El padre de Yolanda menciona: “Es que para mí es igual de problemático la violencia psicológica que te marca interiormente y lo que te hace es avocarte ante un grupo, que la violencia física, que lo ves como una costumbre. Y con esta edad si

lo ves como una costumbre cuando llegas a diez años pegas y cuando llegas a quince pegas”.

4. ¿Conocen agresiones entre niñas? ¿Son iguales que entre niños? ¿En qué se diferencian?

Los padres y las madres de familia expresaron diferentes opiniones del tipo de agresiones en función del género. Dos participantes piensan que no hay diferencias en la segunda etapa de infantil (tres a seis años) respecto al género, pero piensan que el carácter, la personalidad o la complexión son más determinantes en este problema. El padre de Francisca opina: “A estas edades es lo mismo más adelante con nueve años son diferentes. La madre de Adriana comparte la postura: “Nancy llegó un día con sangre en las braguitas y era de una patada que le había metido Lourdes. Quiero decir es una chica, me da igual que Leonardo también se dedica a currar de lo lindo, en este caso es un chico, y en este caso no veo diferencia”. En cambio, seis padres de familia consideran que a edades de educación infantil existen diferencias de las agresiones en función del género, pero que conforme crecen, cada vez más, se van igualando. Ellos piensan que los niños utilizan más las agresiones físicas por su complexión física. Y las niñas recurren más las agresiones psicológicas y verbales. El padre de Yolanda comenta: “Para mi cada vez se aproximan más, la chica siempre ha sido más psicológico y el chico más bruto, aunque las primeras reacciones hayan sido un puñetazo o tal, siempre ha sido así. Pero ahora yo lo veo que se está igualando todo, igual una chica te graba en el móvil una paliza que le está dando a otra como el chico igual”. El padre de Liliana apoya el comentario: “Si depende de a qué edades, en estas edades tan pequeñitos yo creo que no porque los niños son más brutos, porque los niños son así hasta que ya tienen un poco de conciencia. Los niños son más brutos por físico. Pero a edades de catorce o quince años yo creo que son igual”.

5. ¿Cuáles creen que son las causas de la violencia en la escuela infantil?

Todos los participantes coinciden en que las causas de violencia son múltiples:

- *La familia.* La mayoría de los progenitores participantes consideran que la familia es el ámbito que más incide en la educación del infante. Y son conscientes que a la familia le corresponde educar en valores, formar hábitos, moldear la conducta, poner límites y que es un modelo a seguir para sus miembros. El padre de Yolanda dice: “La familia es lo más importante en la educación. El colegio tiene que educar en otras cosas. Pero la familia... Todos esos valores, violencia, todo eso tiene que venir ya, tiene que ser la raíz, tiene que ser la base. Si en casa no lo hay, no lo puede atajar ni en el colegio, porque es otra cosa mucho más amplia que no es tan individualizada. Para mí la familia es la base”. Muchos de los padres y madres de familias no son conscientes de la transcendencia de sus conductas en los menores, ya que cuando algunas familias van al parque o al bar, están hablando con sus amistades y permiten que sus infantes hagan todo lo que quieren, aunque esas conductas dañen a otras personas, por el simple hecho de que no los molesten. Pero cuando se dan cuenta de que otro adulto le llama la atención a su hijo o hija por molestar a otro niño o niña, sale en defensa de sus infantes reforzando inconscientemente algunas conductas inadecuadas. La madre de Camila menciona: “Lo que pasa es que en el cole también yo creo que se refleja muchas veces. Los padres muchas veces no cortamos. Por ejemplo yo estoy en el parque y veo que dos niños o tres se están dando una mantapalos de patadas del cole. Además, de la edad de los míos. Vamos, de aquí de estas clases. Las madres con todos sus papazos y están viendo y dices ‘Si se van a romper una pierna’, porque dices ‘Unas patadas en plan bestia’. Yo alucinando, y decía ‘¡Madre mía!’”. Es que si es el mío, primero lo separo y luego me lo llevo y lo castigo, y no va al parque en una semana”. El padre de Yolanda dice: “Hoy en día es al revés. No vas a ir a, ni siquiera a un chiquillo pequeño, a decirle no hagas eso, porque está el padre al lado y te come”. En las familias puede haber relaciones violentas que pueden ser modelos para sus miembros y

llegarse a normalizar. La madre de Casandra expone: “Pues lo que ven en casa si lo ven desde pequeñitos que no es algo que pasa, pues para ellos esa es la normalidad”. La madre de Camila apoya el comentario: “Claro y cuando hay conflictos entre los padres que son violentos y tal, los hijos son reflejos, haber no siempre”. La madre de Leonardo comenta: “Y también la actitud que se toma de la violencia de los niños. Yo creo que aunque los padres no sean violentos, pero si ahora mismo consentimos y no miramos o no hacemos caso de esas conductas violentas que se están iniciando ahora mismo, pero que hay que decirles que eso no está bien, que no se juega así, interesarse por lo que han hecho, por tomar alguna medida, yo creo que eso es”. Algunas familias consideran que algunos progenitores elevan tanto la autoestima del infante creando una imagen irreal de sí mismo, lo que promueve la prepotencia hacia los demás y algunas actitudes agresivas. La madre de Leonardo explica esa situación: “Hay que intentar nivelar un poco eso, esa seguridad que le intentamos transmitir y ese contexto de ellos y todo eso. Que tampoco sea irreal. Porque yo creo que esos niños tienen una imagen de sí mismos que tampoco es ajustada y ellos se creen que son los mejores y que lideran a los otros”.

- *Los medios de comunicación.* Actualmente la televisión y los videojuegos están puestos todo el día, ya no por lo interesante que un programa pueda ser, sino por el simple hecho de hacer compañía, y hasta en algunos hogares se ha llegado a convertir en el acompañante permanente del infante. La madre Adriana comenta: “Pero la tele tampoco estaba puesta doscientas horas al día ni la tele hacía de canguro, ni estaba delante de una maquinita donde todos los juegos no son agresivos, que los hay, aunque no llegues a un juego tan elevado, competición constante. Ahora mismo la sociedad es una sociedad competitiva constante”. El problema está en que los medios de comunicación obstaculizan las relaciones entre los miembros de la familia y fomentan modelos inadecuados a los

menores, debido a que algunas familias no supervisan ni controlan los programas, ni los videojuegos que ven sus hijos o hijas. Los medios de comunicación quieren mostrar a la sociedad un modelo del infante dócil, ingenuo e irreflexivo que no es real, ya que actualmente los niños y niñas son reflexivos y poseen diversidad de conocimientos, capacidades y competencias. La profesora Karla expone: “Son niños, son pequeños, no creáis que su mente es tan infantil como los dibujos animados quieren crear en la mente de los niños. Son niños muy reflexivos. Y situaciones de la vida real ellos son capaces de ponerse en el otro. Pero todo, todo es educable”. La televisión trasmite programas muy violentos e irreales que repercuten directamente en los niños y niñas, debido a que pierden la noción de la realidad con la fantasía, normalizan la violencia y reproducen las situaciones agresivas en sus juegos, en ocasiones llegando a hacer daño a sus iguales. La madre de Leonardo menciona: “A mí a veces me parece que los juegos son más violentos que hace años. Quizá por los dibujos que ven. Creo que imitan acciones de los dibujos, que son demasiado fantásticos, que ellos saben que son dibujos. Porque no es que pierdan, vamos me parece que ellos tienen claro que son dibujos, que el monstruo no existe pero ahora deben reproducir su juego. Pues juegan a eso en el patio y juegan a los Gormitis, a los Monstros, yo no sé qué, que ni siquiera los conozco y es lucha pura, vamos patadas. Yo diciendo muchas veces que esa patada al otro le hace polvo”. La madre de Camila destaca que los menores pierden la noción de la realidad: “Claro es que ellos no lo perciben así. Se destruye el monstruo, se deshace, después se levanta y sigue andando. Y al niño le han arreado un golpe que lo han dejado ahí”. La profesora relata una situación que presencié en el colegio infantil influenciado por los medios de comunicación: “Yo aquí, aquí en el patio vi... No eran niños de mi clase, pero había unos niños mayores que estaban dándole patadas a un niño de tres años y entonces paré. Porque claro el niño se ponía otra vez de pie y otra vez. Y yo

¿pero qué estáis haciendo? Como no llora. Bueno, es que te quedas así impactada, de ver, quizá por reflejo de las situaciones de violencia que se ven en la televisión, películas donde matar no pasa nada porque luego se vuelve otra vez a poner de pie, porque es súper héroe, porque no se qué. Pierden un poco la visión de la realidad”. Los medios de comunicación alarman a la sociedad magnificando las noticias, especialmente las de hechos violentos, y en ocasiones hacen aparentar los hechos puntuales como situaciones frecuentes. Algunos medios de comunicación, como Internet, son utilizados por algunos infantes o adolescentes para exhibir sus conductas agresivas o violentas ante el mundo. La madre de Camila dice: “También las cosas que vemos en la televisión, son unos extremos de la gente, vamos que llega casi a matarle a palos solamente para grabarlo, luego colgarlo en internet, que es para divertirse ya no se trata de enemistad que haya”. El padre de Yolanda dice: “Siempre se ocultaba. Yo creo que la misma violencia antes se ocultaba cuando se hacía y ahora encima te da la gloria decir: ‘Pues mira lo que he hecho’ Eso ha cambiado mucho”. Los medios de comunicación, como la televisión, tienen entre sus objetivos principales promocionar productos y crear necesidades de consumismo, aunque muchas veces utilicen mentiras o engaños para convencer. La profesora Karla expone: “Un niño me dijo que hay unos muñecos muy divertidos en la tele, luego vas a la tienda y no es verdad”. La madre de Casandra refuerza el comentario: “Claro con lo del pelo happy ese, ‘¡Mamá que no se me mueven las coletas!’ Le digo: ‘sí hija es que eso no es verdad’”. Los personajes o famosos que aparecen en la televisión son modelos para la sociedad y en ocasiones utilizan un vocabulario y acciones inadecuadas que son reproducidas por algunos de sus espectadores. El padre de Yolanda menciona: “Cuando en la tele sale alguna actitud, alguna palabra, alguna gente que habla como dice él, con una burrada que habla, a tacos, a tal, siempre apostillarle a los niños: ‘esto está mal, vaya esta

persona como habla. Que la sociedad le va a rechazar por hablar así. Porque si lo ven como normalidad, en la tele no lo podemos controlar porque es igual el horario protegido infantil”. Las familias reconocen que los medios de comunicación también tienen aspectos positivos, ya que inciden en la socialización, debido a que los infantes como los adultos se relacionan con los demás al jugar o conversar sobre un programa determinado y, si no ven los programas que ven sus iguales se sienten desconectados de ellos. La madre de Leonardo dice: “Sí, yo también he visto que si no les dejas ver esos dibujos están desconectados aquí en el patio”. La madre de Camila menciona: “Le encantan. Es que son los juguetes con los que juegan. Los Gormitis les encantan. El Benñis una locura. Y es que es a lo que juegan y es con lo que hablan todos los niños”. Los medios de comunicación informan y dan a conocer realidades de todo el mundo que se desconocían o no se pensarían que existían y ayudan a reflexionar a la sociedad. La madre de Camila expone: “Ayer, salió una imagen de un niño de África y pobrecito, con los huesitos, con una sonda y tal para alimentarle. Y no sé si fue Sonia o Camila, me dice: ‘Y a ese niño ¿qué le pasa?’ Le digo: cariño es que nosotros vivimos aquí muy bien. Hay países en que los niños no tienen qué comer y me dice: ‘¿Y sus papás?’. Como diciendo...”. El padre de Yolanda menciona: “El telediario en casa se ve delante de ellos, el telediario es muy violento, muy cruel. Pero esa es la parte que yo procuro explicarle. Esto es así. ‘¿Y por qué?, pero ¿Está sangrando?’ Sí, y eso sí es de verdad. Eso es lo peor: la guerra, las imágenes de la guerra, los atentados, las drogas. Todas esas son las cosas que tienes que decirle, al fin y al cabo todo eso es lo que es de verdad”. Se debe tener cuidado con las imágenes violentas porque pueden causar problemas en los infantes. La madre de Camila expresa: “Se pillaron una depresión porque son muy sensibles. Yo quito el telediario”. La profesora opina: “A mí me da la sensación que te inmuniza, te inmuniza ver morir y eso hay que evitarlo”. Las

familias deben supervisar lo que los niños y niñas ven en la televisión, explicándoles las situaciones confusas o agresivas y enseñándoles a distinguir la realidad de la ficción. La madre de Camila expone: “Que ellos entiendan que esas situaciones no son reales, para que aprendan a distinguir lo que realmente es de verdad o lo que es mentira”.

- *La sociedad.* Todos los participantes expresan que una de las causas principales de la violencia es la sociedad competitiva, sin importar pasar por encima de los derechos de los demás, se tiene que ser el mejor. La madre de Adriana dice: “Ahora mismo la sociedad es una sociedad competitiva constante. Tienes que sacar las mejores notas porque si no en un futuro no vas a hacer nada. Esa competencia se acaba transmitiendo como valor. Soy el mejor a base de lo que sea. Si tengo que darte un puñetazo te lo doy y te quito de en medio”. La sociedad es la que marca y transmite la cultura, la educación, los valores y las normas, pero actualmente han cambiado. La madre de Camila opina: “Pero se han perdido muchos valores y los niños están desenfocados”. En ocasiones, los miembros de la sociedad realizan acciones con las que no están de acuerdo solamente para no ser excluido por sus compañeros o compañeras y sentirse parte de la misma. El padre de Yolanda expresa: “El no sentirse excluido por no hacer lo que hacen los otros”. Las familias sienten mucha inseguridad por la agresividad percibida en el medio ambiente, lo que lleva a tener más control sobre sus hijos e hijas. Los tienen más dentro de la casa y menos en los espacios abiertos de la comunidad. Cuando van a algún lugar fuera de su casa, generalmente van acompañados por un adulto. El padre de Liliana menciona: “Enfrente de mi casa hay un colegio y yo las he oído hablar y es que el otro día pasé y me quedé alucinado, porque era una chavalita que tenía catorce o trece años, no tenía más, y estaba con otra y le estaba diciendo: ‘Pues es que ésta no sabe lo que hace porque llamo a no sé quién y viene que lo raja, que lo mata’. Yo me

quedé...”. La madre de Casandra dice: “Yo iba a un vestuario en donde las niñas que se cambiaban era alrededor de quince, catorce y trece. Tampoco poco más mayores. Y me iba y me metía siempre ahí porque eran más chiquitas. Bueno, pues acabé cambiándome por las conversaciones. Pero conversaciones que es que yo pasaba vergüenzas. Al final me acabé cambiando de vestuario, porque oía, no te digo ya de burradas físicas, sino sexuales. Vamos un vocabulario que yo en mi vida he usado”. La madre de Alejandra expone: “Aquí en el parque de la rotonda esta, unos niños, siete u ocho años el mayor y el otro más pequeño arrancando las flores y una señora pasó y les dijo: ‘¡no hagáis eso!’ ¡Leches! Se levantó el padre y la abuela debía de ser, casi se comen a la señora por regañar a los niños”. La madre de Camila comenta: “Yo cuando voy por algún parque y que veo así, pandillas de niños, así de esas edades, yo si te soy sincera no paso tranquila, es que son muy burros. Lo que menos te pueden decir es una barbaridad”. Existen algunas situaciones culturales que perjudican a los niños y niñas, ya que culturalmente se justifican o se quitan importancia a algunas conductas, acciones, actitudes o lenguaje agresivo entre infantes con expresiones como: “¡Son cosas de niños!” Con ello indirectamente se están aprobando y reforzando los comportamientos inadecuados. El padre de Liliana dice: “Si los ves en el parque que están apaleando y dices: ‘bueno si son cosas de niños’ Y que se apaleen”. A edades tempranas no se enseña a los niños y niñas a solucionar sus conflictos, generalmente se recomienda que pidan ayuda a un adulto o a alguien mayor para que les resuelva el problema. El infante se acostumbra a pedir ayuda y no siempre va a haber alguien que lo pueda ayudar. Es fundamental que la sociedad tenga y aplique unos valores y normas universales para evitar que los infantes se confundan y aprendan a comportarse en función de las personas con las que se encuentran, es decir, de lo que se les permiten hacer. El padre de Yolanda comenta: “Es el reflejo de lo que es la sociedad, de

no decir a nadie nada. No te metas con nadie, no reprimas a nadie, porque no sabes lo que te va a poder pasar”. En la sociedad existen acciones permitidas o consideradas como positivas que se realizan de manera encubierta para realizar actos violentos u obtener beneficios a costa de los demás. A eso se le llama violencia encubierta o indirecta. El padre de Yolanda expone: “Aunque esté bien, en una sociedad no puedes hacer una cosa aunque esté muy bien hecha si a éste le vas a molestar. Está claro, tendrá que llegar un punto donde no moleste a éste. Y hay gente que van por la vida arrasando. Y eso también es una forma de violencia, puede estar bien hecha la acción, pero si vas arrasando a los demás, pues también es violencia”. Algunos gobiernos utilizan la educación con fines partidistas, es decir, como un instrumento para llegar al poder o para desprestigiar al partido opuesto. La madre de Adriana opina: “Yo creo que la educación es algo primordial para la sociedad y los gobiernos, los políticos utilizan la educación como moneda de cambio para todo. Entonces uno llega al gobierno y cambiamos el sistema educativo. Otro llega al gobierno y haya hecho bien o haya hecho mal, se haya llegado por acuerdo o no, como me ha tocado las narices el otro y es mi enemigo no lo toman como un valor sino como un instrumento para atacarse. En ese proceso están quitando autoridad a los profesores y yo creo que la figura del profesor debe tener autoridad, ganada por uno mismo y refrenada por sus superiores. Pero que ahora mismo se está planteando la Comunidad de Madrid el dar autoridad a un profesor. Se me hace tan absurdo. La tenía que haber tenido ya, no te lo puedes plantear por ley”.

El colegio. La mayoría de las familias opinan que ha habido un gran cambio de la violencia escolar, debido a que anteriormente el profesorado tenía mucha autoridad y control, o más bien intimidación por las agresiones que ejercían contra sus estudiantes y eran apoyadas por los progenitores o tutores y la sociedad, por no considerarlos actos violentos. El alumnado era más sumiso y

obediente, por lo que existían menos agresiones entre iguales. Generalmente los problemas eran de disrupción escolar. La madre de Camila dice: “Hablando de violencia, ya no entre los niños, sino entre los profesores, los profesores de cara a los alumnos. Antes había acciones y había situaciones que no se consideraban como violento y yo lo he vivido. A mí me han dado con la regla en la mano y para mis padres eso no era violencia ni para mí, porque lo había vivido”. Actualmente la violencia escolar ha cambiado especialmente en los institutos de educación secundaria, ya que ahora los estudiantes son los que intimidan a los profesores y existen problemas de agresiones entre escolares como el acoso escolar. La madre de Leonardo menciona: “Yo creo que a estas edades... No lo sé, siempre se ha dicho que los niños son muy crueles ¿no? Pero a estas edades no. Pero en la adolescencia, yo creo que es como más, ya no de violencia, pero más acoso o sea una violencia física no, pero acoso psicológico yo creo que hay mucho”. La mayoría de las familias piensan que los estudiantes de infantil son un reflejo de sus docentes, debido a que éstos se comportan en relación con los límites que el profesorado les marca y las actitudes que les transmiten. En algunos talleres al comparar las familias con diferentes docentes, percibieron que el profesor que dirige el mismo transmite sus actitudes a los participantes. Si un docente es tranquilo sus reuniones y sus clases son tranquilas, pero si un tutor es dinámico y expresivo, sus grupos también serán así. Lo que puede llevar a las familias a realizar comparaciones con respecto a los profesores mejores cualificados. Algunos padres y madres de familia tienen claro que todos los docentes como todas las personas son diferentes y tienen diferentes métodos de enseñanza. La madre de Adriana expresa: “Yo tengo a las dos (gemelas), cada una va a una clase distinta. Hay veces que hablando con madres y tal ¿Quién es mejor Karla o Inés? Ni es mejor una, ni es mejor otra, cada una tiene su forma de ser, lo que si te puedo decir es que mis hijas han sido por suerte o

que, mis hijas son un reflejo de sus profesoras”. Los estudiantes se pueden sentir inseguros o intimidados cuando tienen una maestra suplente, especialmente cuando su tutora es tranquila y la docente interina tiene un tono de voz más fuerte para hablar, debido a que el grupo ya está acostumbrado a su profesora y el cambio repentino y brusco de actitudes y métodos de disciplina puede llevarles a sentirse agredidos. Algunas familias expusieron algunas conductas agresivas de la profesora interina. El padre de Francisca opina: “Francisca está un poco [asustada] con ella, pues la cogió una vez del brazo”. La madre de Adriana reforzó el comentario comentando otra situación que vivió un compañero de su hija con la misma docente suplente: “A mí Adriana no me ha dicho nada, pero hablando la otra vez con la madre de Iñaki me dijo exactamente lo mismo, que Iñaki no había estado muy a gusto con ella y que incluso un día le había dicho algo que lo había interpretado como un insulto”. Los progenitores piensan que en el colegio los infantes están más expuestos a vivir situaciones violentas, debido a que existen diversidad de niños y niñas, y los riesgos que esto implica: diferentes valores, costumbres, educación, personalidad, actitudes, hábitos y culturas, entre otros. El padre de Liliana dice: “Claro, es que es el colegio, por eso. Porque están todo el día en el colegio”. Algunos padres y madres piensan que algunos infantes son crueles y se aprovechan de los compañeros y las compañeras más débiles. La madre de Casandra opina: “No deja de ser que los niños son crueles y el que más débil sea, pues a por él se va y ya está”. En el colegio los estudiantes están en constante interacción, por lo que se pueden generar conflictos y desencadenar las reacciones agresivas. La madre de Leonardo menciona: “Leonardo ayer fue contando: ‘No sabes lo que ha pasado en clase, no sé quién ha cogido a no sé quién, lo ha tirado, se ha dado en un diente, se le ha torcido el diente, ha sangrado’”. La mayoría de los participantes manifiesta que sus hijos o hijas frecuentemente reciben agresiones en el colegio, pero piensan que no se ocasionan con la

finalidad de hacer daño, sino accidentalmente por el movimiento constante que hacen al jugar. La madre de Adriana dice: “En el cole sí que les pegan, por lo menos llegan a casa diciendo todos los días: ‘Fulano me ha pegado. Mengano me ha pegado’. Bueno, de hecho Natalia viene hoy con el labio negro. Me imagino que tampoco. Parte de esas agresiones, tampoco son... Quiero pensar que no son agresiones como tal, sino roces de jugar, de que sin querer me tropiezo”. Las familias exponen que algunas de las posibles causas de las situaciones violentas pueden ser: los estudiantes con sus iguales aprenden conductas, frases, actitudes, acciones o juegos inadecuados o agresivos, y los utilizan para sentirse integrados en el grupo o con sus amigos y amigas. La madre de Leonardo expresa: “Le he dicho que no te vea nunca dar patadas ni puñetazos jamás, que esto no se hace, que no se qué, que no se juega a esos juegos. ‘Vale, pero es que no sé quién juega’ ¿Quién juega? Yo le pregunto continuamente a qué juegan en el patio. Y juegan a eso, a pelear, a luchar. ‘Nos subimos en el barco y no sé quién, no es que le pegue para hacerle daño, le pego para que no suba al barco y es que no sé quién se quiere subir, pero que es nuestro barco, que se busque otro barco’ Le digo, pero bueno, sabes que ese tipo de juegos a mi me parecen violentos”. La profesora Karla relata una situación violenta ocurrida en el colegio infantil con niños pequeños: “Aquí en el patio yo vi... No eran niños de mi clase, pero había unos mayores que estaban dándole patadas a un niño de tres años y entonces paré. Porque claro, el niño se ponía otra vez de pie y otra vez, y yo: ¿Pero qué estáis haciendo? ‘Como no llora’. Bueno, es que te quedas así impactada ¿no?”. Algunas ocasiones los progenitores les han prohibido a sus hijos o hijas ver ciertos programas que consideran negativos por la agresividad o por el lenguaje inadecuado. Pero de todas maneras los infantes aprenden esas frases, acciones o juegos en la interacción con sus iguales. El padre de Yolanda menciona: “Yo por ejemplo esto de jugar en el patio a Binmiedo. Yo tengo a Sonia y

Sonia no los veía en casa y te venía hablando de... ¿Pero quién es? No te sabía decir quién era porque no los veía en casa, pero sí que jugaba aquí y entonces ya sabía los nombres y eso. Pero ¿Y estos qué hacen? ¿No sé? Pero claro, y no los podían ver, pero era una cosa curiosa". La madre de Camila también describe una situación similar: "Y a mí con los pequeños me pasó con el Chin Chan que en casa nunca lo han visto el Chin Chan. Vamos y llegaban a casa: ¡Culito, culito! y venían: ¡Culito, culito! Que no se qué. Y les digo: ¿Y eso quién te lo ha enseñado? ¿Quién lo hace? `Chin Chan´. Les digo, pero ¿Tú como sabes quién es Chin Chan? ¿Cuándo lo ves? Yo no te dejo que veas eso. `¡Ha! pero yo lo sé´. Y sabía todo lo que dice el Chin Chan y lo que hacía. Pero porque lo aprenden aquí de los demás, claro". Algunos niños y niñas cuando son pequeños realizan acciones o juegos que no les gustan solamente para integrarse. Esta situación es característica de la edad, pero conforme los infantes van creciendo llegará el momento en actúen conforme a sus convicciones, seleccione a sus amistades por sus afinidades y no se sientan presionados a hacer cosas con las que no está de acuerdo; ya que tendrán una personalidad y una conciencia definida. El padre de Yolanda dice: "Sí, sí. Integrarse, sí, pero llegará un momento en el que dirá... Se dará cuenta de decir, pues no es realmente lo que me gusta y tirará para otro lado. Eso está claro. Ahora se integra en el grupo y ya está". Gran parte de las familias recomiendan a los niños y a las niñas recurrir a un adulto ante un problema y no les enseñan a solucionar el conflicto directamente. En el colegio el alumnado no sabe defenderse o no lo hace eficazmente y no piden ayuda porque sus iguales les llaman chivatos, una expresión utilizada para infravalorarlos o desprestigiarlos. Por lo que los infantes aprenden a ocultar las agresiones. La madre de Casandra menciona: "Hay reacciones que dices: pues coméntalo a las chicas del comedor, tal y cual. Yo soy más de decirlo sinceramente, o sea, lo de resolverlo depende de qué situaciones,

pero vamos soy más... Y es lo que dicen, es que la contestación es: 'Sí hombre. ¿Si se lo digo?'. La madre de Camila refuerza el comentario: "¡Uh! Sí. Entre las dos, cuando empiezan ya mi hija me dice: 'Mamá, que me ha hecho'. 'Nada chivata, cállate, chivata, chivata'. Entre ellas". La madre de Leonardo expresa el temor que siente cuando su hijo vaya a primaria: "El tiempo que pasa con nosotros lo ves, y está en casa con los hermanos. Lo controlas un poco por lo menos. Aquí es un poco crees y confías que el niño estará bien. Luego cuando vaya creciendo, pues me pasará lo que a ella, empezarás a pensar por todo lo que oyes, también si estarán siendo acosados y los niños no lo dirán, que se callan y no te enteras". Un padre menciona que en el grupo de la profesora Yara (clase participante en la investigación) no pasa eso sino lo contrario, ya que se valora y se motiva al agresor a ir a decirle directamente a la profesora las acciones o conductas inadecuadas que realizó. En el colegio existen algunas familias que se molestan cuando otros adultos les llaman la atención a sus hijos o hijas ante un comportamiento inadecuado, por lo que comienzan a agredir a esos adultos. Sin ser conscientes que indirectamente están reforzando el comportamiento negativo y fomentando la violencia en su hijo o hija. La madre de Casandra expresa una situación vivida en el colegio: "Yo estoy más de acuerdo con lo que dice ella, que es más la actitud que toman los padres, en el sentido... Porque incluso a mí me ha pasado de discutir aquí, bueno de decirle como verduleras como yo digo, con una mamá simplemente porque yo le llamé la atención. A ver, yo no soy quien para llamar la atención. Una reacción también de que su hija estaba pegando a mi hija y le dije: '¿Porqué pegas? No pegues'. Y me pilló la mamá por detrás...". En el hogar los progenitores o tutores tienen más control de los niños y niñas. Y mencionan que en el colegio los infantes están en más riesgo de padecer la violencia, porque muchos infantes pasan mayor tiempo en el colegio o en actividades extraescolares y menos tiempo en el

hogar. El colegio es transitorio y que el infante va creciendo y evolucionando, pasando de un nivel a otro, por lo que la escuela no puede tener un control total individualizado del alumnado, esa es la responsabilidad principal de las familias. Pero actualmente las familias han delegado esa responsabilidad en el colegio. La madre de Casandra menciona: “Sí porque el colegio es transitorio. Está muchas horas, mucho tiempo, pero es transitorio. El niño va creciendo, va pasando, va evolucionando y va creciendo, y va a sitios, y si en casa no ven o no tienen un control”. En el centro de infantil los estudiantes están bien controlados y protegidos debido a que están separados del alumnado de primaria. Algunas familias expresan inseguridad y temor por sus hijos o hijas cuando vayan a primaria o secundaria, debido a los problemas de acoso o agresiones que el alumnado puede vivir en estos niveles. Y piensan que existe la posibilidad de que ellos no se enteren, ya que algunos estudiantes que padecen agresiones tienden a ocultarlas. El padre de Liliana menciona: “Pero en la clase de Yara se hace eso, porque entre ellos lo que se dice es, lo que he dicho antes, ‘Vas’ Cuando alguien hace algo mal el otro le dice: ‘Vas’ Y no quieren, porque es: ‘Vas a Yara’ En la clase de Yara es al revés, no se llaman chivatos sino es que si hago algo mal no lo hago, porque si eso se lo voy a decir a Yara”. Las familias expresan que los infantes están seguros y protegidos en el colegio de infantil que en el de primaria. Y algunos de sus hijos han manifestado temor por pasar a la primaria. El padre de Liliana opina: “Yo pienso que en estas edades están demasiados controlados, me refiero no en cantidad sino que están muy bien controlados. Los tenéis en el patio encerrados, aislados de lo que es el otro patio”. El padre de Yolanda dice: “Lo que se ve es que aquello es una jungla y que juegan a lo bestia y ella decía: ‘Yo no. Que allí juegan a lo bruto. Yo no me quiero ir’”.

6. *¿Podrían describirnos las características básicas de algún niño o niña agresor?*

Las familias consideran que la agresividad de los niños y las niñas depende del carácter de cada persona, ya que no se debe de generalizar porque cada caso es particular. Mencionan algunos indicadores que pueden ser característicos de los niños y niñas agresores:

- Crueles
- Matón
- Prepotente
- Intimida
- Chulito
- Utiliza un lenguaje negativo.
- Guapo o guapa.
- Presumidos
- Nervioso
- Celoso
- Envidioso
- Falta de autocontrol
- Autoestima muy elevada
- Seguros
- Agresivos
- Líderes
- Enfocado o aferrado.
- No son empáticos.
- Inquietos.
- Egoísta.
- Enojón.

- Vengativo.
- Frustrado.

7. ¿Podrían describir las características básicas de algún niño o niña víctima de agresiones?

Los participantes consideran los siguientes atributos característicos de los niños y las niñas víctimas de agresiones:

- Baja autoestima.
- Buenos.
- Obedientes.
- Cariñosos.
- Compleción débil.
- Sensibles.

8. ¿Qué comportamientos desearían que tuvieran sus hijos o hijas?

Las familias mencionan las conductas que valoran en sus hijos e hijas:

- Todos coinciden en que sean buenas personas, es decir que tengan valores y sean felices.
- Que actúe acorde a su edad, es decir, que siga su ritmo de crecimiento y de aprendizaje.
- Que se sepa comportar, sea observador, sea analítico, sea reflexivo, sea persuasivo especialmente en las situaciones de riesgo, que no se meta en conflictos y si se involucra en uno lo pueda resolver eficazmente.

9. ¿Qué creen que los maestros deberían enseñar a los estudiantes para que desarrollen comportamientos no violentos?

Las familias consideran que el profesorado debería realizar la siguiente actuación para lograr las expectativas de las familias con respecto a sus hijos e hijas:

- Explicarles los valores y trasmitírselos hablando y con el ejemplo de sí mismos.

10. ¿Si alguno de sus hijos o hijas tuviera un problema con un compañero o una compañera como lo resolvería?

Las medidas de resolución de conflictos que las familias trasmiten a sus hijos o hijas son:

- Primero: hablar con el niño o la niña que les molesta.
- Segundo: si les sigue molestando que eviten interactuar con ese estudiante.
- Tercero: pedir ayuda al profesorado.
- Cuarto: si persiste el problema, que la maestra cite en el colegio a las familias del alumnado involucrado en el conflicto para que juntos encuentren una solución.
- Quinto: si persiste el problema, hablar con la directora o con quien haga falta.

11. ¿Qué medidas podrían implementarse para abordar el problema de la violencia en los centros?

Los participantes exponen que es muy complicado solucionar la violencia desde la escuela, ya que las prevenciones que se trasmiten desde la escuela muchas veces no trascienden, debido a que la sociedad es muy agresiva y competitiva, únicamente son posibles en algunas familias que son muy colaboradoras y participativas. Mencionan algunas medidas que podrían implementarse en el centro para abordar el problema de la violencia:

- Educar desde muy pequeños en prevención de la violencia debido a que los infantes apenas están conformando su personalidad.
- Concienciar a las familias de las actitudes que sus hijos o hijas emiten y que son muy perjudiciales para sus compañeros o compañeras, especialmente en los estudiantes víctimas de agresiones.
- Hacer reflexionar a los padres, madres y tutores de algunas

conductas o acciones de ellos que pueden estar fomentando inconscientemente la agresividad en sus hijos o hijas.

- Enseñar a las familias la importancia de poner límites a las conductas inadecuadas de los infantes, explicarles métodos de disciplina sin violencia, y fomentar la coherencia y la unificación de estas técnicas en todas las personas involucradas en la educación de los infantes.
- Hay que volver a reconducir a la sociedad desde todos los aspectos.
- Enseñar opciones de ocio positivo.
- Enseñar a los estudiantes a reflexionar, analizar, expresar sus emociones e ideas, valores y estrategias de resolución de conflictos eficaces y positivos. Que el alumnado aprenda cómo no deben de reaccionar ante los conflictos.
- Promover una sociedad equitativa y no competitiva.

Los participantes añadieron algunos aspectos positivos relacionados con el programa de intervención:

El infante desde pequeño debe aprender a relacionarse adecuadamente con los demás y a solucionar los problemas sin violencia debido a que es un conocimiento para la vida. Sería conveniente que el programa de prevención de la violencia se incluyera en el currículo educativo o se trabajara en la programación de las docentes en todas las clases y se retomara o reforzara en la familia. La profesora comenta: “Ahora mismo me pueden decir: ‘¿No se qué hacer con mi hijo!’. Hay que empezar desde antes y la escuela tiene mucho qué hacer. Por ejemplo, incluir dentro de nuestra programación educativa, el solucionar los problemas en la relación con los otros. Es tan fundamental y es un conocimiento para la vida. Para la vida de ellos dentro de su grupo de iguales. Los conocimientos son importantes, pero este es fundamental y ahora estamos viendo que es uno de los contenidos que tiene que formar parte de la programación. Lo que pasa es que damos por sobreentendido que ellos saben solucionarse o bien díselo a la profe o bien mira no pasa nada. Cuando sí que pasa, ¿verdad? Entonces, yo desde el

punto de vista educativo, de un centro educativo, son temas que hay que trabajar. Y vosotros como familia pues reforzar y trabajar también. Es un micromundo y nosotros en él sociabilizándose entre ellos. ¿Verdad?”. El padre de Liliana menciona: “Sí creo que se debería hacer más esto en todas las clases”. La profesora comenta: “Yo lo que voy a hacer es seguir en la intervención, ¿no? Pero yo voy a continuar, voy a hacerme de mucha bibliografía, incluso ya me ha dado pautas a seguir y otras que yo me he inventado. Yo lo daré a conocer a todas las clases, porque este no sólo es un problema mío, sino de todas las clases y de toda la vida porque yo como madre también...”.

- El programa beneficia y ayuda a todos los estudiantes: agresores, víctimas y espectadores. El padre de Liliana expone: “ya no es enseñar a no me peques y no me hagas, sino enseñar a no le pegues y no le hagas”.
- La intervención ha favorecido que el alumnado tenga mejor autoestima, reflexiones, soluciones e integración grupal. Han disminuido las situaciones violentas.
- La propuesta educativa no quita tiempo académico, al contrario, es una inversión de tiempo, ya que los estudiantes profundizan los contenidos y resuelven sus conflictos. Al haber menos conflictos y al solucionarlos cada uno o los mediadores permiten que la profesora tenga más tiempo para enseñar y explicar individualmente. La profesora expresa: “Además, a mi no me ha quitado tiempo para poder hacer el resto. Incluso creo que hasta me ha dado más tiempo, porque al haber menos conflictos y al haber un niño mediador que los resuelve ya no tengo aquí la típica queja: ‘Y es que me ha hecho, y es que me ha hecho’. Ya veo que hay una situación más relajada y me da más tiempo”.
- Una de las madres comenta que la profesora de valores ha aplicado algunas estrategias del programa en su clase y ha ayudado a su hijo, ya que le ha dado pautas para defenderse y para pedir ayuda. La

madre de Camila dice: “Es que tengo uno en segundo de siete años y también Graciela les ha dado pautas a niños para defenderse”

- Continuar con el recurso de la balanza (ante la resolución de un conflicto los estudiantes ponen un peso negro si la solución fue negativa y un peso blanco si fue positiva), con la cual el alumnado ha aprendido a gestionar, solucionar, mediar y evaluar los problemas. La profesora opina: “De verdad, no quiero que se me vaya esa balanza, voy a comprarme una porque ellos ya saben negra si esto está muy mal y la ponen allí”.
- Las familias deben controlar y supervisar los programas que ven sus hijos e hijas, y explicarles las situaciones que consideren necesarias. Deben controlar más los videojuegos, el ordenador, los juguetes y juegos violentos.

Las familias también se cuestionaron el otorgar el premio de la paz al actual presidente de Estados Unidos, en la que consideraban que el propio premio de la paz justifica la guerra. El padre de Yolanda dice: “El propio nobel premio de la paz, justifica la guerra en Afganistán”.

Anexo 3. Grupo de discusión del profesorado mexicano.

1. ¿Creen qué actualmente hay más o menos agresiones que hace algunos años? ¿Por qué?

Existen diferentes opiniones con respecto a la cantidad de violencia en la actualidad y en épocas pasadas. La mayoría los docentes participantes en el grupo de discusión opinan que actualmente hay más agresiones que antes, o al menos más agresividad de tipo verbal o psicológico por parte de los adultos y más violencia física entre los menores. La maestra Victoria menciona: “La violencia entre ellos mismos, sí, por las caricaturas y todo eso, pero ya por parte de un adulto que es papá, mamá, tío no se ha visto”. La profesora Laura menciona: “La violencia física ha desaparecido o se ha ocultado”. Hay profesoras y profesores que consideran que la violencia ha

disminuido. La tutora Paulina dice: “Yo pienso que ha disminuido por las nuevas leyes y todo eso, que el abuso a la mujer, los derechos de los niños...”. Otros creen que la cantidad de violencia puede que sea la misma, lo que ha cambiado son los motivos y la forma en que se manifiesta. La profesora Mayra menciona: “Yo pienso que enfocado ya en el Jardín, en mi caso, yo no he visto más violencia a mis alumnos, no, a lo mejor falta de atención o cosas así, físico no he visto”.

2. ¿Dónde se producen la mayor cantidad de agresiones: en casa, en el centro, en el camino de casa al centro, en el aula, en el patio, en los baños, etc.? ¿Por qué crees que se producen más en ese lugar?

Los docentes piensan que el hogar es el lugar más propicio a actos violentos debido a que la familia utiliza un lenguaje y actitudes violentas, y las familias no controlan los programas televisivos que ven sus hijos o hijas. La tutora Mayra opina: “Pues yo digo que la agresión verbal siempre la hay, la verbal si, tú ves a las mamás como les hablan a veces allá afuera, si las hay, pero la física...”. Para la mayoría del profesorado el patio es el lugar del centro donde se pueden ejercer más actos violentos, ya que es un área donde existe menos control por parte de los docentes. La directora Esther dice: “Lo que pasa es que a veces detectas algún niño que está siendo agredido de alguna manera y lo controlas dentro del salón, pero ya no puedes estar atrás de él en la hora del recreo para saber cómo se comporta, cómo va”.

3. ¿Cuáles son las principales agresiones que se producen entre los niños y las niñas del centro infantil (verbal, física, psicológica)?

Algunas agresiones conocidas por los profesores en los centros escolares han sido:

- *Las agresiones verbales:* se dan por parte de las familias, como de los iguales, entre las que destacan: maldiciones, malas palabras, gritos e insultos.
- *Las agresiones físicas:* se producen entre compañeros y compañeras como golpes, molestar, romper o rayar los trabajos de los demás,

aunque es más frecuente que los estudiantes se molesten sin llegar a los golpes. La profesora de apoyo Laura: “Mira yo en este año he observado, por ejemplo en los grupos, que la agresión es más a pegar, no dicen nada pero pegan o molestan a algún compañero, entonces ellos aprovechan que no los ven y pegan o molestan, o rompen hojas, o van y pintan, o rayan”.

- *Las agresiones psicológicas:* se observan entre compañeros y compañeras, las más comunes son: el chantaje, fastidiar o molestar a los infantes con poca tolerancia, debido a que ya prevén sus reacciones negativas. La supervisora Sonia menciona: “Cuando se dan cuenta de que un niño tiene el carácter muy fuerte y que explota como que tratan de fastidiar”.
- *Las agresiones sexuales:* son casos muy puntuales que se prefieren no mencionar, debido a que no se sienten totalmente capacitadas para afrontar dichas situaciones. La profesora de apoyo Laura expresa: “Pues ha habido casos aislados, si ha habido casos, pero quedan en anonimato por situaciones que aún no se saben manejar, en cuestiones de cómo lo va a enfrentar el papá o cómo lo está tomando ese papá, pero sí, sí se dan casos”.

3. *¿Conocen agresiones entre niñas? ¿Son iguales que entre niños? ¿En qué se diferencian?*

Los participantes mencionan que hay diferencias en función del género, en las niñas es más común el tipo psicológico y en los niños el físico. La directora Esther opina: “Lo verbal en las niñas y lo físico en los niños es más común”. Existen profesoras que consideran que no hay diferencias en las agresiones por la influencia del género, sino que la violencia depende de la personalidad del niño o la niña. La profesora de apoyo Laura dice: “Depende de la personalidad del niño”.

5. *¿Conocen agresiones mixtas, de niños a niñas o de niñas a niños? ¿Cuáles?*

La mayoría del profesorado conoce agresiones mixtas entre niños y

niñas, las más frecuentes son de tipo físico y verbal. No existe ninguna diferencia en que un niño le pegue, raye o rompa algún trabajo, e insulte a una niña o viceversa.

6. *¿Cuáles creen que son las causas de la violencia en la escuela infantil?*

El profesorado piensa que las causas de la violencia son diversas.

- *La sociedad.* Algunos docentes creen que el sistema de gobierno es el principal responsable, ya que el partido político en el poder ha combatido a organizaciones criminales, principalmente al narcotráfico, lo que ha generado la disputa entre bandas delictivas por el control del territorio, está incrementado la violencia y afectando a la población civil. La supervisora Sonia menciona: “Lo que pasa con el sistema que teníamos antes, del PRI, todo lo que era narcotráfico como que estaba controlado, cambia el sistema y el gobierno nuevo da la guerra al narcotráfico, no tienen oportunidades que antes tenían para sus negociaciones y lo que están haciendo es truncar todas las actividades del gobierno y desgraciadamente eso está afectando a la población civil que ninguna culpa tiene de la situación”.
- *Los medios de comunicación.* La mayoría de los docentes consideran importante la influencia de los juguetes y los medios de comunicación como internet, los videojuegos y en especial la televisión, debido a que no hay un control de las escenas violentas y todo esto contribuye a que el niño y la niña se acostumbren a ver, y al mismo tiempo a producir la violencia, repercutiendo directamente en la sociedad. La tutora Mayra expone: “A lo mejor la violencia entre ellos mismos sí, por las caricaturas y todo eso, pero ya por parte de un adulto que es papá, mamá, tío o así; no se ha visto, pero sí entre ellos de que hay como tal personaje”.
- *La familia.* El profesorado considera que algunos cambios en las estructuras de las familias han incrementado las reacciones negativas en los niños y las niñas como la inserción laboral de la mujer, la desintegración familiar, la irresponsabilidad en la educación de los

hijos e hijas, la pérdida de valores, la falta de tiempo, la inestabilidad económica, la carencia de una casa en condiciones o con los requerimientos necesarios para los integrantes de la familia. La profesora de apoyo Laura dice: “No están creados en un núcleo como nos criaron a nosotros, donde papá, dónde mamá estaban más pegados con nosotros, donde la educación era más estricta, más vigilada y ahora no, ahora cualquier hijo de vecina viene por el niño, lo lleva y esas situaciones son las que al niño hacen que se sienta como que un poquito más descuidado en eso y son más inteligentes en ese sentido, se despiertan mucho más porque a veces están en casa de otras personas y aprenden cosas de otras familias, que no es de su familia, porque vemos las reacciones aquí en un ámbito social del niño, pero en el ámbito familiar los padres de familia te dicen: “Es que el niño no es así en la casa, porque él viene aquí a externar todo lo que ve”.

7. ¿Podrían describir las características básicas de algún niño o niña agresor?

Algunas de las características que se puedan destacar del agresor y que aparecen en los comentarios de los docentes son:

- Inquieto
- Fastidioso
- Agresivo
- Rebelde
- Retador
- Irrespetuoso
- Carecen de normas y límites
- Mentiroso
- No asumen su responsabilidad

8. *¿Podrían describir las características básicas de algún niño o niña víctima de agresiones?*

Los docentes mencionan algunas características de las víctimas:

- Callado
- Tímido
- Inseguro
- Miedoso

9. *¿Qué comportamientos desearían que tuvieran sus alumnos y sus alumnas?*

Al profesorado le gustaría que su alumnado tuviera los siguientes comportamientos:

- Atentos
- Obedientes
- Sigam instrucciones
- Respeten las reglas
- Iniciativa
- Participativos
- Valores

10. *¿Qué creen que deberían enseñar a los niños y a las niñas para que desarrollen comportamientos no violentos?*

Algunas estrategias que los maestros y las maestras podrían implementar para desarrollar los comportamientos antes mencionados son:

- La escuela a familias.
- Involucrar más a las familias en la educación de sus hijos e hijas.
- Enfatizar la importancia de la comunicación entre padres, madres e hijos o hijas.
- Motivar a las familias a asistir a las juntas.

- Tutorías individuales a padres y madres para dar a conocer las habilidades y necesidades de sus infantes, así como para orientarlos en la educación de los estudiantes.
- Promover las actividades extraescolares.

11. ¿Qué hace el centro para enseñar comportamientos no violentos?

En el centro infantil los formadores valoran algunos comportamientos en sus alumnos y alumnas para los cuales utilizan los siguientes procedimientos:

- Escenificaciones por medio de cuentos por parte del profesorado, estudiantes y familias.
- Reglamento de clase.
- Autocontrol de los niños y las niñas.
- Comunicación con los padres y las madres.
- Mensajes en las asambleas por parte de la directora.
- Observaciones a las familias sobre sus hijos o hijas

12. ¿Cómo es la relación con los padres y las madres de familia?

La relación de las familias con todo el personal del centro es buena, pero no dieron detalles ni fundamentaron su respuesta.

13. ¿Podrían contar la agresión más grave que conocen que se haya producido en el centro o en el entorno donde estén involucrados niños o niñas de educación infantil?

La agresión más relevante conocida por todos los maestros y las maestras fue el caso de Federico, un niño muy violento que agredía tanto físicamente como verbalmente a todos, ya que el padre influía negativamente en el niño, debido a sus tendencias machistas. También se tuvieron dificultades con la otra hija de este señor, pero él se mostró más educado, atento, respetuoso y con más disposición aunque no toda la que se requería, por el simple hecho de que se trataba de una niña. Aquí se

observa cómo influye la cultura en función del género.

14. ¿Qué hacen cuando observan comportamientos violentos entre sus estudiantes o con el personal del Centro?

Las medidas de actuación del centro ante hechos violentos son:

- Estudiantes. Cuando la agresión es entre iguales se llama la atención inmediatamente para detener la misma, después se cuestiona al niño o la niña acerca de los motivos que generaron la agresión y finalmente se aplica un castigo.
- Profesorado. Únicamente se han presentado actitudes negativas y se realiza una observación indirecta.
- Familias. Se escucha, se observa y se hace un comentario indirectamente, ya que no se ha requerido realizarlo de manera directa.

15. ¿Qué medidas podrían tomarse para abordar el problema de la violencia en los centros?

Algunas propuestas de los docentes para prevenir la violencia son:

- Ayudar a los alumnos y las alumnas a reflexionar por medio de pláticas
- Inculcar valores
- Dedicar un tiempo para que los niños y las niñas expresen sus sentimientos, se comuniquen y puedan ser escuchados por las profesoras.
- Crear un ambiente de confianza y armonía hacia el grupo y las familias.
- Desarrollar la creatividad y abordar todas las inquietudes de los estudiantes.
- Valorar más las emociones del niño y la niña.
- Saber diferenciar la casa del trabajo para que los problemas del hogar

no influyan en el trabajo y se pueda disponer de todas las capacidades, concentración e implicación para enseñar y hacer feliz al alumnado.

Anexo 4. Grupo de discusión del profesorado español.

1. ¿Creen que actualmente hay más o menos agresiones que hace algunos años?, ¿Por qué?

Todas las participantes exponen que actualmente hay más agresiones que en épocas pasadas. La profesora María menciona: “No. Hay más agresiones. Yo observo en los patios la manera de relacionarse los niños. En cuanto no consiguen lo que quieren, siempre echan la mano y les cuesta mucho hablar. Los conflictos siempre es pegar primero antes de pensar porqué se han pegado o lo que sea, siempre es la mano”.

2. ¿Dónde se producen la mayor cantidad de agresiones: en casa, en el centro, en el camino de casa al centro, en el aula, en el patio, en los baños, etc.? ¿Por qué crees que se producen más en ese lugar?

Los docentes mencionan que pueden tener una idea de lo que sucede en el hogar, pero es difícil saberlo con seguridad. Se limitan a hablar de los lugares más conflictivos en el centro. Todas coinciden que el patio y los baños son los lugares de más riesgo en el colegio. La tutora Beatriz dice: “Yo diría que aquí en el centro, en el patio y a lo mejor en los baños. ¿Por qué? Porque no está el tutor. La referencia que ellos te miran y allí está la autoridad, está la norma. Entonces cuando ellos están libres, cuando no se sienten observados son más espontáneos. Entonces surge lo que surge, que es la acción, el movimiento, es la pelea”. El aula también puede ser un lugar propicio para las situaciones agresivas, especialmente cuando la profesora está ocupada y no puede observar, atender y controlar a todos los estudiantes. La tutora Inés expresa: “A mí lo que me preocupa es que hasta delante de nosotros en clase, y también observo, que eso es lo que me preocupa, porque bajo nuestra atenta mirada están como controlados. Dices: ‘Bueno’. Pero ya con nosotros delante, en cuanto te despistas un poco”.

3. *¿Cuáles son las principales agresiones que se producen entre los niños y las niñas del centro infantil (verbal, física, psicológica)?*

Todas las docentes coinciden en que las agresiones más frecuentes son de tipo físico y verbal, y comienzan a utilizar la psicológica. Algunas agresiones conocidas por el profesorado de infantil han sido:

- *Agresiones verbales.* Entre los estudiantes: gritos e insultos. La profesora Inés dice: “Ayer mi hija de dos años: ‘Esa niña tonta’. ‘Una niña de mi clase me llama esa niña tonta’. ‘Con dos años’. Dónde ocurre eso, dónde lo ven. A lo mejor se nos escapa en casa, pero que te diga esa niña tonta”. De la familia al alumnado: gritar e insultar. La Profesora María dice: “Es que es así muchas veces. Tú los observas y dices: ‘Claro, modelos de familia’. Tú ves a la madre que le dice palabrotas y tú dices: ‘Oye que tú hijo no para de decir palabrotas’. Y sus padres les hablan a gritos, claro”.
- *Agresiones físicas.* Se producen entre compañeros y compañeras: pegar, patadas, hacerse daño, arañar, morder, quitar objetos, coger del cuello, empujar. La docente Carolina expone: “Hoy he tenido un conflicto. Arañando los ojos a una niña. Otro un bocazo. Oye tiene cuatro años, con tres años todavía les falta lenguaje, pero en mi clase con cuatro años ya tienen un lenguaje. Es lo que les digo tenemos que hablar”.
- *Agresiones psicológicas.* Se producen entre niños y niñas al excluirlos, intimidarlos, manipularlos o etiquetarlos negativamente. La profesora Yara menciona: “Vino un padre a darme la queja: ‘Pues es que mi hija está llorando por la noches porque le dicen pequeñaja’. La más chiquita de mi clase ‘Pequeñaja, pequeñaja’. Eso es algo psicológico a ese nivel”. La docente Beatriz expone: “Pero sí que eso es verdad, que eso les duele pero un montón, el que les diga que no quiere jugar con él su mejor amigo. Y el niño lo dice. Es que ya sabe que hace daño. Es que es alucinante, ya sabe que hace daño”.

4. ¿Conocen agresiones entre niñas? ¿Son iguales que entre niños? ¿En qué se diferencian?

Todas las profesoras participantes consideran que la agresividad no depende del sexo sino de la personalidad del infante. Sin embargo, reconocen que generalmente los niños son más agresivos que las niñas. Un comentario de la docente María: “Casi siempre los mayores conflictos fuera del aula lo tienen los chicos más que las chicas. Las chicas tienen un juego simbólico que no genera tanto conflicto y pocas niñas se atreven a sacudirle a un chico, pocas veces. Casi siempre son los chicos los que sacuden”. Algunas participantes consideran que generalmente cuando una niña agrede a un niño es por defensa propia. Otras docentes piensan que también existen alumnas agresoras, debido a la influencia de igualdad de género. La tutora Beatriz menciona: “Pero las hay, las hay algunas que tienen la mano. En algunas sí, y creo que en eso la mujer también va madurando”.

5. ¿Cuáles creen que son las causas de la violencia en la escuela infantil?

La violencia es un fenómeno multicausal.

- *Sociedad.* Algunos docentes consideran que la sociedad competitiva está motivando a los individuos a ser más individualistas y egoístas, lo que está obstaculizando las relaciones sociales y está fomentando la agresividad para superar al otro. La tutora Alicia expone de la siguiente manera la problemática de la competitividad: “Yo también opino que estamos en una sociedad muy competitiva, que los hace también que quieran pelearse entre ellos y el que más consigue pues más tiene. Y eso también lo están viendo en su casa, lo ven en la sociedad, pues lo ven aquí y lo transmiten aquí en el cole”. En cambio la docente Beatriz explica la competitividad como economía: “Qué reflexionamos sobre este tema. Todo lo vemos evidente. Todos los anuncios, nuestra programaciones ¿qué generan realmente? Es que estamos en una sociedad de mercado. Lo que queremos es vender, es lo que interesa, no interesa crear unos buenos hábitos, ni buenas actitudes, ni formar a la sociedad, no,

estamos deformando”. Otro elemento que puede propiciar este problema es la pérdida o cambio de valores en la sociedad. La participante María opina: “Pero también es una pérdida de valores. Mi madre ha trabajado toda la vida. Mi madre empezó a estudiar cuando yo nací y yo tengo mucho apego a la familia. Había unos valores que eran comunes para todos, tú ibas, era tu vecino y lo respetabas, que era cualquier adulto. Es que la norma era igual para todos”. Anteriormente existía una seguridad, unas normas y unos valores universales respetados por todos, pero actualmente las familias y los individuos tienen actitudes, costumbres o ideologías diversas que ocasionan muchos conflictos. La maestra Beatriz comenta: “Era esa seguridad que aunque no estaban tus padres presentes sabías que había otros adultos que se podían ocupar de ti. Sabías que siempre había alguien que te podía ayudar. Pero eso no existe ahora”. Y estas problemáticas han repercutido directamente en los infantes, debido a que las familias ya no confían en dejar jugar a los niños y las niñas libremente en el parque sin la supervisión de un adulto por los riesgos que implican. La profesora Alicia menciona: “Y los modelos que ven y observan los niños. Ahora hay pocos niños que andan sueltos, pocos. La mayoría va con sus padres a los parques acompañados. No es como antes, que antes casi en las aldeas jugábamos solos y no necesitabas la vigilancia porque la vigilancia existía”.

- *Los medios de comunicación.* Los participantes consideran que los medios de comunicación incrementan la agresividad y la violencia, debido a la gran cantidad de programas, películas y dibujos violentos, o a la falta de control de los adultos cuando los menores manipulan el ordenador y algunos medios sin ninguna restricción o supervisión. Los medios de comunicación tienen repercusiones negativas en los infantes, ya que los niños y las niñas reproducen las agresiones que perciben de las imágenes en sus juegos. La profesora Beatriz opina: “Yo creo que también puede haber razones para que la relación sea, digamos que se decanten a lo mejor por juegos de acción, de mucha

pelea. Quizá el tipo de películas, de dibujos. Que en esta sociedad los niños también pasan muchas horas en el ordenador, investigando cosas y eso les invita a hacer un juego simbólico de ese estilo, quizá sea una de las cuestiones que pueda influir en ese estilo”. La maestra Yara opina al respecto: “Yo también he visto juegos de imitación de programas de televisión, de dibujos, cuando les pregunto: ‘¿A qué juegan?’. Y me dicen el nombre de los personajes de lo que ven. Y el caso es que ese tipo de juegos es el que desarrollan dando patadas. Entre ellos juegan, pero alguna, más de alguna ocasión, se pegan y se hacen daño. Pero ellos insisten en un tipo de juego así. Yo creo también que es el no tener opciones o alternativas aprendidas de juegos de relacionarse con los otros”.

- *El colegio.* La escuela es otro factor que puede incrementar la violencia o la agresividad, ya que el profesorado puede motivar la agresividad de los infantes con sus actitudes negativas, su personalidad, sus problemas y los métodos de disciplina inadecuados. La tutora Carolina comenta: “Tenemos una vida muy agitada, estresados todos. Entonces, hay momentos en que pegas unas voces en la clase. Yo a veces he tenido que pegar con el cepillo ¡Pum! Porque están chillando tanto y ya se quedan así. Pero porqué tengo yo que dar así un golpe con el cepillo en la pizarra, es que no puede ser”. La diversidad dentro del grupo puede propiciar que algunos estudiantes incorporen de sus compañeros modelos agresivos. La maestra Inés menciona: “A lo mejor hay niños que no hablan a gritos, no ven eso, pero en contacto con otros niños también lo aprenden. Hay una situación a nivel aula, que a veces para ti bueno es difícil y esa es la sociedad”. La falta de coordinación y coherencia entre la escuela y sus miembros o con la familia puede propiciar confusiones en los estudiantes al tener que adaptarse a diferentes personas y contextos. La docente Yara dice: “Además yo veo que en el colegio hay un código de relación que no tiene continuidad ni siquiera refuerzo y es opuesto al modelo de la familia. Porque aquí estamos

insistiendo que se desarrolle un diálogo, que se reconozcan los fallos, que haya aceptación del hecho y luego la resolución tranquila y amable. Pues eso, no vemos que haya una continuidad en casa ni siquiera que se lleve a cabo”. Los niños y las niñas aprenden a comportarse de diferentes maneras dependiendo de las personas con las que se encuentran. La profesora Beatriz menciona: “Qué pasa ahora. Ahora como están con tantas personas diferentes, como que ya han aprendido, como que bueno puede valer. La profe ya se ha dado la vuelta, ya no consideran que aquello es el deber ser. Ellos saben, conocen, se adaptan. Es que están contigo y llega la profesora del comedor es un cambio de actitud, pero radical”. La maestra Yara lo explica de la siguiente manera: “Aquí el problema es que no se interioriza. Es como una actitud hacia el adulto. En este caso nosotros los profes. Entonces ellos están aprendiendo a dar una respuesta a distintos adultos, al padre, al profe”.

- *La familia.* El profesorado es consciente de que la familia es uno de los principales factores causantes de la violencia, debido a los modelos de familias, a los métodos de disciplina que utilizan en la educación de sus hijos e hijas, al poner límites o permitir ciertas conductas, al tipo de relaciones familiares, a la cantidad y la calidad de tiempo que dedican los progenitores a los infantes, a la figura de autoridad, a la coordinación y coherencia entre los progenitores y a los cambios en la estructura familiar, entre otros. La profesora Yara menciona: “Pero la familia es fundamental, es el eje vertebral. Porque nosotras incluso hemos visto que en alguna situación que ha pasado en el colegio entre niños, situación que se tiene que resolver en el aula con nuestra participación, vemos que fuera del centro ya los padres tienen ya sus historias para discutir sobre el tema y plantear un modelo diferente”. La profesora Inés comenta la creación de soluciones violentas en la familia: “Pero es que eso lo transmiten en casa sus padres porque te lo dice: `Es que yo se lo he dicho a mi niño, que si te pegan, que primero pegue antes de resolver el conflicto

hablando y dialogando'. Se lo transmiten. Y a mí me ha ocurrido en el parque y en el patio". La tutora María menciona el lenguaje violento que se utiliza en algunas familias: "Es que así es muchas veces. Tú los observas y dices: 'Claro, modelos de familia'. Tú ves a la madre que le dice palabrotas y tú dices: 'Oye que tu hijo no para de decir palabrotas'. Sus padres les hablan a gritos, claro". Ha disminuido la atención a los infantes debido la inserción laboral de la mujer, la maestra Inés expresa: "Yo veo mucho problema el hecho de que la mujer trabaje. Y son mujeres trabajadoras, pero se ha notado mucho por lo menos en nuestra sociedad de cuando nosotros estudiábamos con nuestra madre en casa. Ahora que los niños se van a las siete de la mañana y llegan a las siete de la tarde, al que menos ven es a sus padres". Los cambios en la estructura familiar también inciden en la violencia. La tutora Beatriz menciona: "Y que las familias son muy complicadas. Hay muchas separaciones, hay muchas situaciones sociales en la enseñanza pública. Tenemos muchas situaciones, también no sólo de separaciones y de niños con maltrato y de niños con... Quiero decir que también, que también es complicado. Es complicado porque trabajamos con una materia prima que es difícil". Ha cambiado la autoridad y función del padre o madre por el de colegas. La profesora Yara opina: "Yo creo que el niño ahora en nuestro momento social es como el centro. Y entonces los padres tienen miedo de regañarle un poco más fuerte. Algunos se pasan regañando también y otros se detienen. Como que es el centro y puede llegar a ser un tirano en la clase, en la casa. Porque muchos padres comentan: 'Y no sé qué hacer con este niño cuando tiene cuatro, cinco años'. Y él, siendo padre podría tomar su papel de padre y decir: 'Esto se hace porque se hace y así tiene que ser'. ¿No? Y no es: '¿Tú quieres que se haga así?'". La familia ha delegado su responsabilidad y autoridad en otras personas. La docente Beatriz comenta: "Pero cuántas veces no vas a una tienda, a un restaurante o a un sitio y el niño está haciendo cualquier cosa y le

escuchas al padre que dice: 'Oye deja de hacerlo porque ese señor te va a regañar' ¿Cómo que ese señor te va a regañar? ¿No habéis visto, miles de veces? No, el que tiene que regañarle eres tú no el dueño de la tienda. Tú que eres su padre, eres tu quien tiene que ponerle la autoridad". Las familias quieren ser más democráticas con todos los miembros de la misma, aunque algunos de ellos no tengan las capacidades necesarias para tomar decisiones. La tutora María menciona: "Más que dialogar, le hacen elegir. Cuando ellos no son capaces, porque ellos no tienen elementos para elegir, o sea, ellos no tienen todavía un grupo de elementos para ver que sí o que no. Más en cambio, ellos les dejan elegir como creyendo así realizar su tarea de padre mucho más democrática". Algunos padres y madres quieren seguir viviendo su propia vida como si fueran solteros, descuidan a sus infantes e inconscientemente propician la agresividad. La docente Beatriz expresa: "Cuando están en un bar y están ellos sentados, lo que no quieren es que los niños los molesten a ellos en su conversación. Y entonces los otros niños pueden estar corriendo, tirando, empujando y como comentabas tú, no se le llama la atención. Además que no se te ocurra llamarle la atención, tu de externo porque el padre sale a defender al niño".

6. ¿Podrían describir las características básicas de algún niño o niña agresor?

El profesorado menciona algunos atributos característicos en los estudiantes agresores y destacan la influencia de la familia en la eliminación, disminución o persistencia de las conductas agresivas en los infantes. Las principales características son:

- No comparten.
- Impulsivos.
- Nerviosos.
- No autocontrolan.

- No aceptan las frustraciones.
- No respetan.
- Son insensibles a la reprimenda.
- Agresivo.
- Egocéntrico.

La tutora Carolina menciona una situación en que un niño agresivo fue reprimido y no la respetó: “El niño de que te estoy hablando me sacó la lengua, le regañé y cuando me di la vuelta para poner no sé qué pegatina, me sacó la lengua. Es que es muy fuerte”. En cambio la profesora Inés realiza un comentario de la influencia negativa de la familia al quitarle autoridad o subestimar al maestro con el estudiante: “A mí el año pasado una niña me dice: ‘Mi abuela ha dicho que eres tonta’. Y le digo: ¿Por qué? ¿Qué ocurrió? Me dice: ‘No nada’. La niña se había dado cuenta que había metido la pata hasta el fondo, pero no me quiso decir porqué, señal de que habían estado hablando de mí y que la abuela había manifestado que era tonta”. La profesora Yara destaca la falta de apoyo de las familias: “Quizá otra característica de los niños agresores, quizás desde el punto de vista de las familias, pues la poca colaboración ¿no? La docente María expone una justificación que le hizo una madre respecto a las agresiones de su hija, en este caso la familia resta importancia a las acciones agresivas de las hijas e hijos pequeños por centrarse en los mayores y esta situación incrementa la agresividad, porque la pasividad es una manera indirecta de reforzar estos comportamientos: “Es como que nos centramos en el hermano mayor y ya. Es hiperactivo, es tal, y a ella la dejamos y la dejamos de una institución a otra. Va a clases extraescolares. Tal. Lo que decimos, poco tiempo con los padres y cuando está con los padres la dejan hacer lo que ella quiera”.

7. ¿Podrían describir las características básicas de algún niño o niña víctima de agresiones?

Las participantes consideran las siguientes características de los estudiantes víctimas:

- Tímidos.
- Inseguros.
- Buenos.
- Inteligentes.
- Dóciles.
- Débiles.

La profesora Beatriz describe una situación agresiva en el que algunos estudiantes agresivos molestaron a un niño más pequeño por considerarlo débil: “Porque mira, el otro día, lo que decías ayer acerca de estos niños los chiquitos, los cuatro que están castigados, sacudiendo de una manera tremenda. De coger a los niños chiquitos y actuar con ellos de esa manera. `Es que como no habla, pues le pegábamos´. Fíjate, es débil y no protesta, pues le sacudo. Porque el niño piensa que le sacudo y no protesta, no manifiesta signos de dolor y como no llora”.

8. ¿Qué comportamientos desearían que tuviera su estudiante ideal?

Los docentes se centran en aspectos emocionales y morales. No mencionaron ningún aspecto académico. Una explicación podría ser que si un niño tiene valores es más fácil realizar su tarea educativa, potenciar sus capacidades y ampliar sus conocimientos. Al profesorado le gustaría que sus estudiantes tuvieran las siguientes cualidades:

- Cooperación
- Amistad
- Empatía
- Solidaridad
- Respeto
- Pacientes
- Sensibles.

- Respeten las normas.
- Esperen turnos.
- Receptivos.
- Solucionen positivamente los conflictos.
- Iniciativa.

La tutora Beatriz menciona que existen conductas propias de los estudiantes de edades tempranas, pero reconoce que algunos infantes son más fáciles de educar y corregir sus comportamientos que otros: “Y es que son niños. Claro son niños. Hay cosas que son propias de los niños que se pueden ir modificando y algunos ves que tienen madera para poder irles moldeando y dándoles forma, otros que dices: ‘¡Madre mía que difícil!’”.

9. ¿Qué creen que deberían enseñar a los niños y a las niñas para que desarrollen comportamientos no violentos?

Algunas de las acciones que las docentes podrían realizar para promover valores en sus estudiantes son:

- Trabajar en las rutinas los valores y la relación con los demás.
- Que exista colaboración, coordinación y coherencia entre la familia y la escuela, es decir, que exista un criterio unánime para penalizar las conductas inadecuadas en todos los ámbitos.
- Darle la misma importancia a los buenos hábitos y buenas actitudes al igual que se le da a lo cognitivo.
- Acercar y motivar a las familias para que cumplan con su responsabilidad educativa.
- Ofrecer alternativas de juegos y ocio positivo a las familias y a los estudiantes.

10. ¿Qué hace el centro para enseñar comportamientos no violentos?

En el colegio infantil el profesorado promueve los valores y actitudes positivas mediante las siguientes estrategias:

- Ofrecer alternativas de juegos tradicionales a los estudiantes.
- Leer o contar cuentos.
- Role playing o dramatizaciones.
- Dialogar en la asamblea.
- Realizar esquemas o dibujos de la situación conflictiva, analizarla y proponer soluciones.
- Realizar el plan de convivencia del centro.
- Ante una situación agresiva hacer reflexionar a los involucrados acerca de sus comportamientos, expresar sus sentimientos y proponer soluciones.
- Antes de salir al patio los estudiantes conversan acerca de juegos o cosas que pueden hacer en el patio y que les hacen sentir bien, lo cual les proporciona estrategias positivas de ocio y eso les motiva a emprender otros juegos.

11. Cómo es la relación con los padres y las madres de familia?

Las docentes consideran que la relación con las familias es cercana, pero que los padres y las madres no participan tanto como ellas desean por la falta de tiempo, ya que la mayoría de los progenitores o tutores trabajan.

12. ¿Podrían contar la agresión más grave que conocen que se haya producido en el centro o en el entorno donde estén involucrados niños o niñas de infantil?

Las agresiones más relevantes conocidas en el centro de infantil son:

- Dos niñas de tres años jugando a pressing catch: estaba una niña ahogando a la otra con la cara en la arena.
- Con cuatro años arañar a un igual en los ojos.
- Tres niños de cinco años darle patadas a un niño de tres, ver que se cae y volverle a patear porque no lloraba.

13. ¿Qué hacen cuando observan comportamientos violentos entre sus

estudiantes o con el personal del Centro?

La medida de actuación que aplica el profesorado ante las situaciones violentas es:

- Separar a los involucrados dejándolos reflexionar sobre la situación para que se tranquilicen. Cuando están tranquilos dialogar acerca del conflicto y proponer soluciones positivas.

14. ¿Qué medidas podrían tomarse para abordar el problema de la violencia en los centros?

Los docentes proponen algunas estrategias de prevención de la violencia:

- Formar a las familias con situaciones prácticas para resolver los problemas con sus hijos e hijas y evitar que lo solucionen comprándoles cosas o juguetes o permitiéndoles que los niños emitan conductas o acciones inadecuadas para su edad.
- Que exista más tiempo y calidad del mismo entre la familia.
- Ofrecer a las familias alternativas de ocio positivas para los estudiantes.
- Concienciar a los progenitores o tutores acerca de los riesgos de la paternidad egoísta, es decir, padres y madres que quieren seguir viviendo como solteros.
- Incluir en la rutina diaria momentos de tranquilidad emocional, de relajamiento, de reflexión.
- Hacer reflexionar a las familias sobre los riesgos de la saturación de actividades extraescolares del alumnado, ya que ellos también necesitan tiempos de tranquilidad y descanso.
- Los adultos deben realizar un horario de las actividades diarias para no estar apresurados y estresados con los infantes.

Anexo 5. Observaciones de la investigación en México.

** Principales agresiones de los estudiantes **

Se observó que algunos niños y niñas molestaban o agredían de la siguiente manera: apretar la nariz y las mejillas, aventar piedras o tierra, empujar, pellizcar, pegar, molestar, quitar o romper pertenencias, enseñar la lengua, gestos, transmitir efusivamente el amor o amistad a los iguales, excluir a los iguales por su apariencia, burlarse y decir mentiras.

** Distracciones del alumnado **

Mientras la maestra explicaba algunos alumnos y alumnas se distraían: gritando, jugando con crayolas, escondiendo materiales, gateando debajo de las mesas, hincándose o poniéndose de pie en las sillas. Una de las causas por la que los infantes se pueden distraer es la organización del aula, debido a que algunos infantes no están sentados para ver de frente a la maestra, se cansan de tener el cuello volteado y se distraen; se sientan juntos a varios estudiantes con problemas de conducta y aunque ocasionen problemas de indisciplina no los cambian de lugar o se aplica un correctivo.

- Gonzalo y Yolanda

Gonzalo se burló de Yolanda diciéndole que era una niña con pañal, ella se avergonzó diciendo que no era cierto y los demás estudiantes se burlaron de ella. Estos infantes estuvieron jugando mucho y en varias ocasiones se dieron besos en la boca, la maestra estaba ocupada preparando las cosas para la fiesta de un alumno y no se había percatado de la situación, al enterarla del suceso se volteó y alcanzó a ver a estos estudiantes besándose, Yolanda al ver a la maestra se agachó simulando que no estaba haciendo nada, pero la maestra le llamó la atención.

- Antonia

La niña no quería participar en una de las clases de educación física, porque pensaba que sus compañeros y compañeras la estaban empujando para molestarla, pero los estudiantes la empujaban sin querer, ya que el juego consistía en correr para que la pelota no los tocara, después de un

momento se incorporó al juego.

- *Yolanda.*

21/1/2009. Este día se celebró el cumpleaños de Yolanda en el aula, Yolanda bailó de una manera muy sugestiva, la madre la motivaba más diciéndole baila como las canciones de Reggaeton, bájate y súbete bailando, en eso pasó un niño, no se logró identificar si era Emilio o Gonzalo, que se asomó abajo del vestido de Blanca Nieves que traía Yolanda, le dijo yo te toco por abajo y se fue corriendo. A la madre de Yolanda le hizo gracia esa situación. Después, en el recreo la madre de Yolanda se fue a hablar con la maestra de apoyo, porque le iba a informar del incidente del baño en el que participó su hija. Mientras tanto Yolanda estaba en el recreo jugando con Emilio, Josefina, Jazmín y cuatro niñas más, ella se tiraba en el suelo y los infantes la cargaban. Se le dijo que no estuviera jugando así, y los estudiantes la seguían, ella se iba a lugares ocultos y sin vigilancia como detrás de los puestos de venta o de los salones, pero la maestra de 2º C la observaba y cuando ella la veía se iba a otro lugar.

3/2/2009. Yolanda en el recreo jugó en los columpios.

- *Jazmín*

27/1/2009. En el recreo Jazmín estaba jugando sola, decía que las niñas no querían jugar con ella, al pedirle que nombrara a una niña que no quería jugar con ella, mencionó a Irma. Se cuestionó a Irma acerca de los motivos que tenía para no querer jugar con Jazmín y ella contestó que no era verdad, ella si quería jugar con Jazmín, pero que en ese momento ella estaba jugando con otra niña. Algunas madres de familia se enteraron del incidente del baño en que se vio involucrada Jazmín, esta situación puede estar influyendo en que varias compañeras estén aislando a Jazmín.

30/1/2009. En el recreo Jazmín mencionó que ni Denisse ni Irma querían jugar con ella, al cuestionar a Irma dijo que si quería jugar con Jazmín, a la que definió como la niña que empuja, pero que Jazmín no quería jugar con ella ni con Alicia ni con Sonia.

3/2/2009. Antes de que tocara el timbre para que el alumnado se formara y entraran al salón, Jazmín le dio un beso en la boca a Denisse delante de la docente y redactora, por lo que se le sugirió que se lo diera en la mejilla. Es probable que la niña no lo haga con maldad, debido a que no se ocultó y lo hizo con toda naturalidad, pero puede estar reproduciendo la situación por la que pasó en el baño.

18/2/2009. Ocurrió un incidente con Diana y Emilio, los estudiantes estaban sentados juntos, el niño estaba abrazando a la niña y le agarraba la mano. Posteriormente los dos tenían la cara cubierta con una chaqueta, no se malinterpretó, pero se vieron haciendo lo mismo varias veces y se les llamó la atención, al preguntarle a la niña el motivo de tener cubiertas las caras se le quedó mirando al niño y el niño la miró como haciéndole saber que no dijera lo que había pasado, la niña dijo que el niño la estaba invitando a jugar a su casa, al preguntarle a qué iban a jugar, ella respondió que a Spiderman. A la niña se le hizo saber que no se le creía, mientras tanto el niño se le quedaba viendo, después Denisse mencionó que su compañero y su compañera estaban jugando a los novios. La niña se fue al escritorio para que el niño no la tratara de controlar con la mirada, contestaba lo mismo, ya cuando se le dijo que no se le iba a llamar la atención que podía confiar dijo llorando que el niño le había dado besos. Al cuestionarle en dónde le había dados besos, ella contestó que en la mejilla, se le insistió que si el niño le había dado besos en la boca, ella dijo que no y comenzó a llorar más, después se tranquilizó. En el recreo los dos estudiantes andaban juntos agarrados de la mano, después venía la niña con el pantalón desabrochado acompañada del niño diciendo que había ido al baño, se le preguntó que si había ido con Emilio y ella dijo que sí, pero que la había esperado afuera. Cuando los niños entraron al salón del recreo se acercó un alumno de otro salón y le dijo a la maestra que había visto a dos estudiantes de su salón que estaban tapados de la cabeza con un suéter e identificó a Diana y a Emilio, en ese momento llegó la maestra de apoyo, le preguntó a la tutora que si los infantes ya habían emitido esas conductas anteriormente y ella le contestó que sí, pero la profesora de apoyo no hizo nada al

respecto, ni habló con ellos, solamente se llevó al alumnado de apoyo.

-Programa de intervención

En la primera sesión (14/1/2009), al inicio del cuento: “Las flores en la escuela”, los alumnos y las alumnas se mostraron interesados, pero conforme se prolongaba el cuento algunos niños y niñas comenzaron a distraerse e inquietarse: Anastasia, Adrián, Josefina Jazmín, Benito y José. Al día siguiente se les volvió a cuestionar a los estudiantes acerca del cuento de las flores y los infantes que más participaron fueron: Alondra, Francisca, Jazmín, Victoria, Wilfredo, Adrián, Irma, Juana, Ulises, Leonardo, Jimena y Emilio. Los estudiantes lograron identificar los momentos importantes del cuento y la necesidad de crear un reglamento para prevenir las situaciones de riesgo, y destacaron la importancia de respetar a los demás. Todos querían participar en las fotos que se hicieron para el reglamento del salón. Anastasia se mostró muy inquieta y distraída, Josefina se mostró: pensativa, triste, sola, tímida y con dificultades para hacer los trabajos.

En la segunda sesión (20/1/2009), se leyó el cuento: ¿Quieres conocer a los blues?, a los menores les motivaron los dibujos del cuento, pero al ir avanzando se perdió el interés de Benito, Anastasia, Diana, Josefina, Roberto y José que siempre está pensando en otras cosas que no tienen nada que ver con la actividad. Los estudiantes que estuvieron más atentos, pusieron más atención y contestaron las preguntas, fueron: Alondra, Emilio, Juana, Irma, Jazmín, Adrián y Sonia. Los niños y las niñas identificaron el lema del cuento: “no rechazar a los compañeros o compañeras por su color de piel y si a las personas se les trata como malas se convertirían en malas”. El alumnado disfrutó mucho de la actividad de moldeado en plastilina de los blues, pero José y Yolanda moldearon cosas que no tenían nada que ver con el cuento, Yolanda moldeó una bruja. Algunos infantes ayudaron a sus iguales a moldear los personajes del cuento, Jazmín le ayudó a Josefina a realizar los personajes del cuento y Emilio a Wilfredo.

Tercera sesión (21/17/2009), el alumnado estuvo muy tranquilo e interesado en el cuento: “El mundo de Tana”, creo que influyó mucho que la maestra se los haya narrado, ya que podía estar observando a los estudiantes. La mayoría del alumnado puso atención a excepción de Emilio, José y Benito. Anastasia y Josefina mostraron más atención, interés y disciplina. Todo el grupo participó en la contestación de preguntas y tuvieron dificultad para encontrar la enseñanza del cuento. Por lo que la maestra les tuvo que ayudar en decirles: “todos son diferentes, tienen facilidad en hacer unas actividades y dificultad en otras”. En la actividad de la elaboración de los guiñoles los infantes se mostraron más coordinados para ir por los materiales y más orden y limpieza al trabajar. Benito compartió los colores con José y Alondra, Emilio se puso a lado de Leonardo para ver los colores que estaba utilizando para pintar la ropa de los guiñoles y colorearlos de la misma manera, pudo haber influido que él estaba distraído en el cuento y no se percató de los colores de la ropa de los personajes. Los estudiantes permanecieron muy contentos disfrutando de la actividad, jugando con los guiñoles y la profesora mencionó que a los niños y a las niñas les había gustado mucho esa estrategia.

Cuarta sesión (27/1/2009), los niños y las niñas presenciaron el cuento estereotipicón: “La sirena Coral”, les gustó mucho esta estrategia, ya que la maestra les mostraba las imágenes y escuchaban el cuento de voz de la investigadora. Los alumnos y las alumnas estuvieron callados y atentos, cuando se les hicieron las preguntas referentes al cuento contestaron correctamente, ordenaban correctamente la secuencia de las escenas en el tiempo y comprendieron la moraleja del cuento: “decir a alguien de confianza las situaciones que no les gustan”. Los infantes que más participaron fueron: Alondra, Irma, Anahí, Emilio, Wilfredo, Jazmín, María, Francisca y Leonardo. Se cuestionó a los estudiantes acerca de situaciones por las que han pasado y que no les agradaron: Jazmín comentó que su mamá pelea con su papá y a ella no le gusta, mencionó que en una ocasión ella estaba comiendo y su mamá tiró todas las sillas y la aventó, esta situación surgió porque la señora estaba enojada con su hermano. La niña también expresó que otra niña le

rompió una muñeca y no le dijo a su mamá porque la iba a regañar. Alondra comentó que un día unos niños del kínder la escupieron, al pasar cerca de ellos, y ella le dijo a su mamá. Así los estudiantes empezaron a mencionar diversas situaciones. Después Anastasia le pegó a Jazmín y Jazmín le dijo a la maestra que Anastasia le había pegado y que a ella no le gustaba que le hicieran eso. En la actividad del dibujo referente a situaciones que no les gustaban a los estudiantes, las más relevantes fueron: Jazmín se dibujó muy pequeña con su hermano muy grande, con ojos rojos y explicó que era su hermano que le pegaba, la estaba cargando y ella tenía miedo de que la fuera a soltar. También el dibujo de Josefina, ya que la niña dibujó a sus primos jugando a la tortilla, el juego consiste en que le avienten o empujen la cabeza hacia abajo, la niña expresó que a ella no le gusta jugar a eso, pero sus primos la obligan y que no le dice a su mamá porque la regaña. Roberto se dibujó durmiendo, soñando que se le aparecía un payaso y le dio mucho miedo. Irma dibujó a una niña que le quitaba un plátano, ella tenía miedo de que la niña le pegara, le dijo a su mamá y la señora le quitó el plátano a la niña.

Quinta sesión (30/1/2009), los infantes permanecieron callados y atentos al presenciar el video: "El pastor mentiroso". A los estudiantes les motivó mucho el uso de las nuevas tecnologías. Tuvieron dificultad para entender y comprender algunas palabras del video, debido a que no tenía un volumen adecuado y estaba en castellano, un español diferente al que hablan ellos. Se optó por poner varias veces el video y comprendieron el objetivo del cuento: "No decir mentiras". Los estudiantes mencionaban que no dirían mentiras porque los iban a regañar o a pegar sus progenitores y no porque las personas ya no les iban a creer. En el juego del pastor, todos los niños y las niñas querían participar colocando las ovejas o el bastón con los ojos vendados, y cada equipo dirigía a sus integrantes. Juana mencionó que se divertía más en el kínder que en su casa. Denisse no quiso participar con los ojos vendados. Posteriormente, los infantes salieron al patio y jugaron a la ronda del lobo-lobito, se divertieron mucho y todos los niños querían que los atraparan para ser el lobo, a Denisse la atraparon y se cayó. Por lo que

comenzó a llorar y dejó de jugar un momento, después se habló con los estudiantes de que tuvieran cuidado con ella, ya que no quería ser lobo y se volvió a integrar al juego.

Sexta sesión (3/2/2009). La cerradura de la puerta del salón de clases no funcionaba, por lo que no se pudo acceder al mismo hasta las 10:30 a.m. que reparó el cerrajero el cerrojo. El alumnado tuvo que trabajar en el patio mientras se contaba el cuento: “Una semana de confusión en la selva”, los infantes estaban muy atentos hasta que la subdirectora interrumpió a la maestra diciéndole que utilizara el salón de la profesora Bertha, ya que estaba en el patio haciendo Ed. Física, esto provocó que los niños y las niñas perdieran la concentración en el cuento, aunado a los ruidos que emitía el grupo de 2º A que estaban en el patio. De todas maneras Alondra, Irma, Yolanda, Francisca, Wilfredo, Braulio, Anahí, Benito y María, estuvieron contestando las preguntas del cuento. Yolanda estuvo enfatizando mucho de que deberían ser amigos y no pelear. Alondra comentaba que debían hablar para solucionar sus problemas. Después todos los estudiantes comenzaron a cantar la canción: “Ser amigos”, debido que la relacionaron con el cuento. Los niños y las niñas estaban incómodas por no estar en su aula, ya que continuamente preguntaban que cuando iban a entrar al salón. El alumnado de 2º C pasó al salón de 2ºA para colorear las máscaras de los animales, estaban muy entusiasmados con la actividad cuando regresa el grupo a su salón, los niños y las niñas de 2º C tuvieron que recoger los colores y se les escribió el nombre a los trabajos para que los terminaran en su salón. Al regresar del recreo los infantes continuaron iluminando la máscara y cuando terminaron la tutora se tuvo que salir con la maestra de 1ºA a ensayar la ronda de los niños y niñas de 3º. Por lo que la investigadora se tuvo que quedar a cargo del juego del zoológico, les explicó a los estudiantes el juego, jugaron cuatro veces con su ayuda y después jugaron los estudiantes solos y la investigadora aprovechó para filmar en video.

Séptima sesión (6/2/2009). Se presentó el cuento: “El patito temeroso” en teatro de varilla, los infantes estuvieron muy motivados con los

personajes y con la narración, identificaron la moraleja del cuento: “Vencer sus miedos”. Los niños y las niñas respondieron las preguntas del cuento adecuadamente, a excepción de: Denisse, Roberto, Edsón, Josefina, Alicia y Cristóbal que no quisieron participar. Los estudiantes estuvieron expresando sus miedos, los principales miedos fueron a los fantasmas, se los robaran, extraterrestres y alturas, entre otros. Posteriormente los infantes dibujaron los miedos que tenían y plasmaron lo que estuvieron contando. El día de hoy Gonzalo le pegó a Josefina y la niña no dijo nada, después se le llamó la atención a Gonzalo, se le hizo reflexionar acerca de sus actos, el niño le pidió disculpas a Josefina y Josefina le dio un abrazo. También se le dijo a Josefina que cuando alguien la molestara le dijera a la maestra.

Octava sesión (9/2/2009). La actividad del cuento: “Los tres cerditos” no se hizo como se tenía planeada, debido a que no se escuchó con buena calidad el audio. Por lo que la maestra narró el cuento y les pidió a los estudiantes que lo escucharan con los ojos cerrados. Conforme el alumnado escuchaba el cuento, se iban interesando más y abrían los ojos para ver los ademanes que hacía la maestra. Todos los niños y las niñas estuvieron atentos y participaron en las preguntas, logrando identificar la importancia de compartir, ayudar y esforzarse. No todos los infantes respetan su turno para hablar. En la actividad por equipo de construir las casas, al principio a los infantes les costaba compartir el material, se repartían el material y hacían la construcción de manera individual, se les sugirió que la hicieran entre dos o tres estudiantes, lograron compartir el material y hacer las casas en equipo. Ese día se les llamó la atención a Antonia por haberle roto el trabajo a Adrián, a José por haberle rayado el trabajo a Alondra, a Emilio por tirar los colores en el suelo, a Benito por tirarle una piedra en la cabeza a José y a Yolanda por no hacer caso, morder a Juana y molestar a Benito. Juana no alcanzó a llegar al baño y se orinó en la ropa, ya van dos ocasiones que pasa.

Novena sesión (11/27/2009). La maestra afianzó el reglamento del salón con las fotos de los estudiantes, la profesora les mostraba las imágenes y ellos decían la regla que representaban: hacer caso a la

maestra, escuchar cuando los demás hablan, tirar la basura en el bote, sentarse en las sillas, cuidar la naturaleza, solucionar los problemas hablando y ser amigos. Después la docente les contó a los infantes el cuento: “La liebre y la tortuga” utilizando las imágenes de un libro, todo el grupo estuvo muy atento escuchando el cuento y viendo las imágenes, el único que no estuvo muy atento fue Julio que estuvo acostado en la mesa. La profesora empezó a preguntar a los estudiantes acerca del cuento y los que más participaron fueron: Juana, Alondra, Leonardo, Wilfredo, Emilio, Denisse, Vanessa, Ulises, Anahí y Yamielth. A los niños y a las niñas les costó mucho detectar la moraleja del cuento y tuvo que ayudarles la maestra. Fue un avance la participación de Denisse, ya que es una niña que no es muy expresiva en público y no le gusta participar. A los infantes les gustó mucho la actividad de las pulseras, estuvieron muy contentos trabajando y se les sugirió a los niños y las niñas que terminaron antes, que ayudaran a sus compañeros o compañeras que tenían dificultad, los menores que ayudaron fueron: Alondra, Jazmín, José y Anahí. Yolanda se fue a trabajar con la maestra Laura y trajo un dibujo, se le preguntó que quién era, contestó que era la investigadora que estaba escribiendo su nombre y estaba feliz, pero el dibujo representaba a Yolanda porque tenía su nombre, después dijo que era Emilio o Juana. No se pudo hacer la actividad de jugar a los colores, porque se tuvo la fiesta de Juan.

Décima sesión (16/2/2009). Asistieron muy pocos niños y niñas, debido a que estaba lloviendo mucho. Todos los infantes que asistieron participaron en la elaboración del cuento. Julio, Alondra y Ulises mostraron mucha creatividad, a Anahí, a Cristóbal y a José les costó un poco más. Se realizaron las encuestas a los menores que asistieron.

Una décima sesión (20/2/2009). La maestra Victoria prestó su salón para utilizar el proyector, los estudiantes se sentaron en semicírculo, Josefina y Jazmín recibieron a las familias poniéndoles los distintivos una de cada lado de la puerta, los progenitores se mostraron muy contentos y dijeron: “Tenemos hasta edecanes” (azafatas), las niñas pasaron a las madres y a los padres a sentarse en las mesas, se inició la sesión saludando

a las familias, asistieron dos papás de Wilfredo y de Emilio, y veinticinco mamás. Primero los estudiantes cantaron la canción de ser amigos, después Benito dio tres llamadas para dar tiempo a que llegaran más familias, los papás y las mamás se conmovían mucho al ver la seguridad que mostraban los infantes al hablar ante el público y la voz fuerte que utilizaban, inició Yolanda contando el cuento y terminó Edsón diciendo: “Colorían colorado este cuento se ha acabado”. Las familias les aplaudieron mucho, posteriormente se les puso el video de las sesiones, los progenitores estaban muy emocionados viendo al alumnado en sus actividades diarias y algunas mamás se conmovían tanto que hasta les salían lágrimas de los ojos y grababan a los estudiantes con los celulares (móviles) cuando participaban. La mamá de Jennifer llegó tarde, ya que estaba trabajando y expresó que se quedó con las ganas de ver el vídeo, cuando acabó el vídeo todos las familias les hicieron una porra a los estudiantes. Después los infantes salieron al recreo, posteriormente se entregaron los diplomas a las familias y a los estudiantes, y las familias expresaron haber estado muy agradecidos y satisfechos por la participación en el programa. Posteriormente las familias organizaron un convivio y al terminar la maestra Claudia le pidió a Emilio que le dijera a la investigadora las palabras que se había aprendido, eran unas palabras de agradecimiento del alumnado a la investigadora por haber compartido ese tiempo con ellos y haber formado parte de sus vidas, algunas madres de familia se emocionaron y comenzaron a llorar. Después la maestra Claudia le pidió a la mamá de Irma que leyera el libro que la docente Claudia había hecho para la redactora con las fotos de los estudiantes y que leyera las palabras de agradecimiento de la tutora Claudia hacia la responsable del proyecto.

- *Padres y madres de Familia*

Las familias participan mensualmente en la dramatización de cuentos relacionados con el valor del mes, la mayoría de las participantes son madres de familia, pero en ocasiones también participan padres de familia. Los niños y niñas al ver a sus familias actuar se mostraban muy orgullosos de ellos. Y los demás padres y madres de familia disfrutaban de ver el cuento y

reflexionan con la moraleja del mismo. Las familias que participan en los cuentos adquieren seguridad, autoestima y se sienten protagonistas.

Se realizan asambleas mensualmente para celebrar las fechas conmemorativas del mes, cuando los padres y las madres ven a sus hijos o hijas bailar se sienten muy orgullosos de ellos y paulatinamente observan sus logros. Al final de la ceremonia la directora Esther transmite mensajes a las familias, se observa que las palabras que dice la directora en relación a: la violencia, el amor y la responsabilidad de familias con sus infantes, les llegaron a las familias, ya que la mayoría se mostraban conmovidos, algunos maridos abrazaban a sus esposas o daban muestras de cariño a sus hijos o hijas. También se observó que la pareja de la madre de Gonzalo abrazó al niño.

Anexo 6. Observaciones de la investigación en España.

Principales agresiones de los estudiantes

Los estudiantes se molestan o agreden por medio de: pegar con objetos o con el cuerpo, mandar, juegos agresivos, burlarse, excluir, tratar mal, hacer cosas malas, hacer tonterías, chingar, hacer ruido, pisar, no escuchar o no hacer caso a los demás, distraer, empujar, subirse encima de los iguales, gritar, tirar o desordenar los materiales, compitiendo en actividades que saben que otros tienen dificultades o son menos capaces, ser egoístas, arañar, estirar la capucha de la chaqueta, aventar arena, decir mentiras para culpar a los demás, manipular, insultar, estirar la nariz, quitar los materiales del cole o pertenencias, decir que se equivocan en la ficha, rayar o romper los trabajos, o hacer guarrerías.

Distracciones del alumnado

Cuando la profesora está explicando el alumnado se distrae principalmente por medio de: juegos, interrumpir, hablar, hacer ruidos, pensar en otra cosa, voltearse a otro lado, estirar la nariz o sentarse incorrectamente.

Alumnado en posible situación de riesgo

- *Iñaki*

5/11/2009. Iñaki estaba jugando solo con un avión en la pista, posteriormente la investigadora intervino y logró que Iñaki y Lorena jugaran juntos.

10/11/2009. En la primera sesión del programa Iñaki estuvo participando en la contestación de las preguntas y se observa que tiene mucha retención, debido a que da muchos detalles y contesta las preguntas que sus compañeros y compañeras no saben contestar, pero aún no espera su turno para participar.

12/11/2009. Iñaki se burlaba de Camila cuando a ésta se le caían las cosas y las recogía, por lo que Alfredo le dijo que eso no se hacía y que le tenía que pedir disculpas a Camila si no las fichas negras de la balanza les ganarían a las blancas e Iñaki le pidió disculpas a Camila. Iñaki terminó su trabajo y le preguntó a sus iguales si alguien necesitaba ayuda y Mateo aceptó su ayuda, pero Yaretzi le dijo a Iñaki que la profesora no quería que los equipos que estaban jugando se fueran a los equipos que estaban trabajando. Por lo que Iñaki se puso a jugar con su equipo. Quizá la profesora les da este consejo para que los equipos que están en actividades libres no distraigan a los que están en actividades que requieren mayor concentración y para tener un mayor control del avance de cada estudiante.

1/12/2009. Iñaki contesta las preguntas, especialmente las más difíciles, pero aún no espera su turno para participar. Por lo que la profesora le dijo: "Iñaki son muy buenas tus ideas pero debes levantar la mano para que se te pregunte", entonces Iñaki levantó la mano y dio su respuesta cuando se le preguntó.

2/12/2009. Iñaki fue el único que recordó el título completo del cuento: "¿Quieres conocer a los blues?", cuando se cuestionaba a la clase sobre el cuento. Iñaki relacionó la actividad de la exclusión de los círculos con el rechazo que en ocasiones él siente de los demás y lo expresó diciendo que él no encontraba a nadie para jugar en el patio, sus compañeros y

compañeras le dijeron que él si jugaba con amigos, pero que él a veces jugaba a cosas que a los demás no les gustaba como a pelear, empujar, y los cubos y palas. En la actividad de moldear con plastilina Iñaki fue el único que hizo un Blue con una base para que no se cayera.

4/12/2009. La actividad del trono fue de mucho provecho para Iñaki, debido a que se mostró muy contento cuando le decían sus cualidades y muy serio cuando le decían sus defectos, pero de este modo se dio cuenta de que tenía que cambiar algunas conductas, por las que lo rechazaban sus iguales, ya que él suele culpar a los demás de rechazarlo. Cuando Iñaki escuchaba las evaluaciones de su grupo hacia otros compañeros y compañeras, se pudo dar cuenta de que todos tenían virtudes y defectos. Las evaluaciones negativas que el alumnado le hizo a Iñaki fue que no les gusta Iñaki cuando pega, empuja, hecha arena, muerde, tira a los demás al suelo, molesta, hace tonterías, quita las capuchas de los abrigos, distrae y habla de mala manera. Y las positivas fueron que les gusta Iñaki cuando los invita a su cumple o a su casa, comparte y juega con los demás.

9/12/2009. Yair le dijo Sucio a Iñaki e Iñaki fue a decirle a la investigadora esperando que lo solucionara, pero ella le dijo soluciónalo y él estuvo un rato pensando cómo solucionarlo y no logró encontrar una solución. Por lo que la investigadora le preguntó ¿te gusta que te digan sucio? Y él contestó que no, entonces la investigadora le recomendó que le dijera a Yair que no le gustaba que le dijeran así. Se observa que el niño ha progresado mucho, ya que controla sus impulsos agresivos para solucionar los problemas, pero aún le falta conocer y aplicar más estrategias positivas de solución de conflictos. Cuando se contó el cuento Iñaki estaba sentado con los pies encima de la silla, pero Camila y Alfonso le indicaron las normas de la clase y él se sentó adecuadamente. Iñaki a pesar del problema que tiene, de déficit de atención, contesta las preguntas más elaboradas y aporta más detalles.

10/12/2009. Iñaki y Alfonso fueron los únicos en recordar el lema del cuento: “Una semana de confusión en la selva” e Iñaki contestó el lema diciendo: “La violencia genera más violencia”.

- *Diego*

2/11/2009. Diego cogió un bote de plástico del bote de basura del patio, cuando la profesora lo vio le llamó la atención y él se puso muy serio mientras ella lo reprendía, pero cuando ella se fue se empezó a reír.

12/11/2009. Diego enseñó y ayudó a Adela a poner la parte de un garaje en el área de construcciones.

3/12/2009. Diego participa al contestar las preguntas del cuento: "La princesa y el dragón".

3/12/2009. Diego le pegó a Alfredo en el patio y los solucionó con agresión. Por lo que la profesora retomó el conflicto en la asamblea.

- *Alfredo*

10/11/2009. Este día Alfredo, como mediador, ha ayudado a solucionar trece conflictos en la clase, los estudiantes han valorado mucho a este niño, ha incrementado su aceptación en la clase y su autoestima. Por lo que el estudiante se muestra más feliz.

12/11/2009. El día de ayer se repartió el papel de mediador por equipos y Alfredo es el mediador para casos difíciles. El grupo ya se ha acostumbrado a que Alfredo soluciona muy bien los problemas y recurren primero a él antes que al mediador de su equipo. Alfredo no quiere que sus compañeros y compañeras mediadores de equipo utilicen la balanza, él quiere estar enterado de todos los conflictos, sus resoluciones y ser él el único que registra los conflictos en la balanza. Alfredo ayudó a Camila a resolver un problema con Iñaki.

3/12/2009. Alfredo empujó a Diego en el patio y no lograron solucionar positivamente el conflicto. Por lo que la profesora retomó el problema en la asamblea.

- *Yair*

5/11/2009. Yair molesta a Mateo, le quita el trabajo, juega sin dárselo para hacerlo rabiar y le dice que se equivoca.

1/12/2009. Yair es un niño muy observador y reflexivo, debido a que Julián fue elegido para representar al patito temeroso y él dijo: “Sí porque él es pequeñito y así...” Simulando que era miedoso o inseguro como diciendo que era muy acertado que Julián representara ese papel.

3/12/2009. Yair le dijo a Francisca en el recreo que no podía jugar con él y sus amigos, ella le preguntó el por qué y él le contestó porque ella decía palabrotas, entonces ella dijo que ya no diría si la dejaba jugar y él aceptó que jugara.

9/12/2009. Yair le dijo sucio a Iñaki.

- *Brenda*

4/11/2009. En la entrevista Brenda se definió como triste y sin amigos.

5/11/2009. Brenda comentó que este día estuvo jugando con muchas niñas.

10/11/2009. La profesora planteó varios conflictos que suceden en el centro infantil a los estudiantes para que propusieran soluciones, Brenda expuso una situación que presenció como espectadora y no sabía cuál era la solución más correcta: “Un niño le aventó arena a una niña y la mamá del niño estaba detrás de la reja ¿Qué debe hacer el niño?”. Sus compañeros y compañeras le contestaron que el niño debía intentar solucionarlo sólo, hablando con la niña que lo molestó, después decirle a la profesora y posteriormente a la madre.

Actividades en el patio

2/11/2009. Los alumnos y las alumnas en el recreo juegan con los cubos en el arenero, al pilla, pilla; al escondite, al barco, a los Gormitis, a los Pressing catch, recogen las hojas de los árboles y se resbalan en el tobogán. Los estudiantes también juegan a algunos juegos tradicionales cuando los dirige una profesora.

12/11/2009. Las alumnas jugaron al juego que se les enseñó este día en la sesión del programa de intervención “Venta de flores”, algunos estudiantes juegan a las mamás y papás, otros a juegos de pegar.

Programa de Intervención

En la primera visita (2/11/2009). La investigadora se sintió muy acogida por la mayoría de las profesoras de infantil. Cuando la profesora presentó a la investigadora ante el grupo el alumnado se mostró curioso de saber lo que iba a hacer y se lo preguntaron, inmediatamente sintieron confianza, debido a que ellos están acostumbrados a tener personas externas al centro en la clase, ya que la profesora constantemente tiene becarias en el aula. Los estudiantes que terminaban las fichas o las actividades guardaban su trabajo en su compartimento del mueble y le ayudaban a los demás iguales. A la mayoría del grupo le gustan los cuentos de misterio o terror, debido a que se muestran muy interesados y como la profesora les cuenta una página cada día ellos quieren que lo termine de contar inmediatamente. En el aula se tienen muchas medidas de higiene para prevenir la gripe A, ya que se lavan las manos antes de comer, después de ir al baño y se ponen gel antibacterial cuando entran del patio.

Segunda visita (3/11/2009). A los estudiantes les gusta mucho saludarse cantando con la música de la grabadora. El alumnado disfruta y se siente muy valorado al ser el encargado de la semana, dirigir las actividades de rutina y ayudar a la profesora. La metodología por rincones que utiliza la tutora es muy efectiva en la clase, debido a que los estudiantes cada día eligen por equipo un área de trabajo diferente, teniendo que pasar por todos los rincones en una semana. De esta manera los infantes sienten que tienen libertad para decidir y no solamente recibir imposiciones. Por lo que la profesora puede dar una atención más personalizada a los estudiantes que están en los equipos que tienen actividades que requieren más atención. Otra buena estrategia es la de anotar en la pizarra debajo de una estrella, los nombres de los estudiantes que se portan adecuadamente, debido a que se refuerzan las conductas positivas y no las negativas. Se observó que la mayoría del alumnado levanta la mano para participar y los estudiantes que más participan son: Abigail, Lorena, Yaretzi, Yair, Alfonso, Idalia, Alfredo, Casandra y Brenda. Los niños y las niñas entrevistadas el día de hoy se mostraron algo desconfiados y daban unas respuestas muy cortas, se les

tenía que cuestionar de diferentes maneras para que ampliaran sus respuestas. También había estudiantes muy expresivos que constantemente preguntaban cuando les iba a tocar a ellos de hacer la entrevista o querían saber lo que se les preguntaba a los demás y se ponían cerca de los entrevistados. Algunos conflictos de este día fueron: Alfonso aventó a Leonardo, éste se pegó en el brazo y Leonardo le aventó arena a Alfonso, y Lorena estuvo distrayendo a la clase cuando la profesora contó un cuento.

Tercera Visita (4/11/2009). La profesora se fue a sacar algunas copias y el grupo se quedó con la investigadora y les enseñó dos canciones a los estudiantes: “Periquito Azul” y “Piquito del Pajarito”, a los infantes les gustaron mucho las canciones y se las aprendieron rápidamente. Se observó que al alumnado le gustaron mucho los movimientos que se hacían al cantar las canciones y estos movimientos les facilitaron aprender la canción al relacionar el movimiento con la estrofa. Los niños y niñas entrevistados el día de hoy se mostraron más expresivos, con respuestas más amplias y se cree que en esto pudo haber influido que ya habían tenido más contacto con la investigadora. El uso del ordenador y un grabador MP3 fueron de mucha ayuda para registrar inmediatamente las contestaciones de los infantes.

Cuarta visita (5/11/2009). Los estudiantes se mostraban contentos al cantar la canción del “Periquito Azul”. Las actividades de rutina estuvieron a cargo de Casandra y el grupo propuso que incluyeran el nombre de la investigadora en la asistencia del grupo, ya que iba frecuentemente a la clase. En la asamblea los estudiantes estuvieron hablando de las noticias, la mayoría del grupo respeta su turno para hablar, pero algunos estudiantes se distraen como Camila, Abigail y Yaretzi, ya que están cerca; Adela, Catalina, Brenda e Idalia están jugando; Yair le habla a Leonardo, Lucía A. juega con Lorena, Leonardo le estira la nariz a Lorena, Manolo estuvo jugando con las manos con Leonardo, y Mateo se distrae jugando solo. El día de hoy Yair, Diego y Alfredo han estado trabajando tranquilos. Se observa que el espacio y la cantidad de alumnado influyen mucho en la calidad del aprendizaje. Algunos conflictos de este día fueron: Liliana le dijo

a Idalia que su padre le iba a dar una ostia (golpe), ella estaba muy preocupada, por lo que le pidió ayuda a la investigadora, Liliana le dijo a Idalia que no era verdad y le pidió disculpa; y Yair apretó fuerte a Leonardo. La profesora le mostró a los estudiantes una marioneta que utilizaba con ellos en grados anteriores, debido a que en ese colegio los tres años de segundo ciclo de infantil están con la misma profesora, les dio mucho gusto de ver a la marioneta y recordar algunas vivencias de cuando eran más pequeños y la tutora utilizaba la marioneta con ellos. También se observaron y se registraron las normas de la clase.

Primera sesión del programa (10/11/2009). La profesora le presentó a la investigadora a la madre de Leonardo que es maestra de primer ciclo de infantil en otro colegio, y ella se sintió muy acogida, ya que la madre del niño la invitó a ir al centro donde trabaja para que conociera otras formas de trabajo. Alfredo es el encargado de la semana para ayudar a la Tutora, la profesora utiliza la secuencia progresiva de la lista del grupo para establecer el orden de los encargados, así ella y los infantes llevan un registro de los encargados y los estudiantes observan la lista para saber el tiempo que falta para que ellos sean responsables. Lorena estuvo distrayendo al grupo en el cuento “La mochila y los materiales del cole”, debido a que en ocasiones al mover los guiñoles de varilla se veían las manos de la profesora y de la investigadora, ella acentuaba estos descuidos, tratando de adivinar de quién eran las manos o las voces para obtener protagonismo. En los cuestionamientos de las imágenes y en la dramatización de situaciones conflictivas la mayoría de los estudiantes propusieron soluciones positivas. Se observa que la mayor parte de los estudiantes primero recurre a un adulto para solucionar los problemas, antes de intentar solucionarlos solos. Alfredo ha sido asignado como el mediador de la clase durante una semana. Este día Alfredo ha ayudado a sus iguales a solucionar trece conflictos, algunos dentro del aula y otros en el patio, los problemas se han solucionado sin violencia, debido a que utiliza el diálogo como medio principal de resolución de conflictos. En la balanza Alfredo pone un peso blanco cuando se solucionan bien los conflictos y uno negro cuando no hay una solución

adecuada, se observa que todos los pesos de la balanza son blancos y la profesora tiene más tiempo de centrarse en las actividades pedagógicas, debido a que antes dedicaba mucho tiempo a la disciplina. Alfredo ha estado todo el día solucionando conflictos, por lo que sería recomendable utilizar la mediación por equipos y dejar a Alfredo únicamente para los casos difíciles, ya que la mediación puede afectar en el tiempo que tiene el niño para hacer las actividades de la clase. Para que la mediación o la solución de conflictos sean efectivas es importante que la profesora y la familia les den a los infantes la oportunidad de reflexionar e intentar solucionar solos sus problemas y si no puede resolverlo solos, pedir ayuda a sus iguales o a un adulto. Para que los niños y niñas aprendan a solucionar problemas es conveniente que se les planten conflictos cercanos a ellos por medio de imágenes, dramatizaciones, cuentos, suposiciones o situaciones reales.

Segunda sesión (12/11/2009). Cuando la profesora contó el cuento “Las Flores en el Cole” el grupo estuvo muy interesado y atento, pero en las últimas cuatro escenas se empezaron a inquietar. Sin embargo, en las preguntas los infantes dieron reflexiones muy buenas y contestaron adecuadamente todas las cuestiones. Desde el día de ayer cada equipo tiene un mediador, pero todos ya se han acostumbrado a Alfredo y continúan acudiendo primero a él ante un problema en vez de ir al mediador de su equipo. Algunos conflictos de este día fueron: Adela decía que nadie quería jugar con ella, pero su mediadora explicó que el problema era que ella no quería jugar a lo que el equipo estaba jugando y quería que todos jugaran a lo que ella quería. Al pedirle la investigadora a la mediadora del equipo que solucionara el problema ella se sintió incapaz y recurrió a Alfredo porque sabía que el solucionaba los casos difíciles. Adela ha mentido a Camila y a Abigail para obtener una pegatina que le gusto que no era de ella. Camila es la responsable de la semana y es mediadora de un equipo, y a discutido con Alfredo porque ella quiere utilizar la balanza para poner las fichas, negras o blancas dependiendo de la solución de los conflictos, y Alfredo no la deja. Adela estaba sola y triste en el recreo porque sus amigos y amigas estaban jugando a cosas de pegar y a ella no le gusta jugar a eso, tampoco quiso

jugar con algunas niñas a la venta flores, ya que sólo quería jugar a la familia. Adela está muy pendiente de las acciones inadecuadas que hacen los demás con la finalidad de que reciban un castigo. Se observa que un mismo cuento tiene diferentes interpretaciones y repercusiones en función de los espectadores, debido a que existieron muchas diferencias en: las problemáticas identificadas como principales, los fundamentos y las soluciones entre el grupo de 3º A y 3º B, cada uno se sentía identificado con algunos personajes dependiendo de las características de la clase y mencionaban diferentes moralejas.

Tercera sesión (1/12/2009). La tutora estuvo de baja por dos semanas por lo que el grupo estuvo atendido por la profesora de apoyo. El día de hoy los niños se mostraron inquietos y la profesora suplente dijo que los estudiantes habían estado inquietos. Una de las posibles explicaciones a este cambio de comportamiento puede ser que los estudiantes se adaptan a las diferentes personas adultas que representan la autoridad y a los límites que pongan a sus conductas. En la actividad del cuento la clase se sorprendió mucho cuando vieron que se bajaron las persianas, se apagaron las luces y se encendió la lámpara del cuento de sombras “El patito temeroso”. Al inicio del cuento estaban muy interesados y atentos, pero a la mitad del mismo fue decayendo la atención. Antes de que se les cuestionara sobre el cuento Alfonso levantó la mano y dijo que él le tenía miedo a la oscuridad cuando dormía y tenía pesadillas, entonces los demás alumnos y alumnas fueron externando sus miedos. Es interesante ver como Alfonso relacionó el cuento con su problema y lo externó antes de que se le cuestionara. Se volvió a recurrir a los premios, en este caso globos, para fomentar que los estudiantes levantaran la mano y esperaran su turno para participar. A los estudiantes les gustó mucho el juego “El patito temeroso”, a Alfonso se le ocurrió que entre todos podían hacer un camino con las piedras de todo el grupo para que Julián rescatara a Casandra, el alumnado se mostraba muy preocupado al ver que la niña gritaba y no la rescataban, motivaban a Julián a superar su miedo y ya cuando Casandra fue rescatada en el juego todos se mostraron muy felices y comenzaron a aplaudir. Los

niños y las niñas son muy observadores y perciben las características de sus iguales, ya que cuando se eligió a Julián para representar al patito temeroso Yair dijo: “Sí porque él es pequeñito y así...”, agachando la cabeza como diciendo miedoso o inseguro. Los niños y las niñas han aprendido la dinámica de las actividades de las sesiones del programa: Cuento, preguntas, pegar dibujo del cuento y escribir lema en la cartulina del programa, y actividad o juego; ya que cuando se terminaron las preguntas del cuento un alumno preguntó: “¿Dónde está la cartulina de los cuentos?”

Cuarta sesión (2/12/2009). Todo el grupo se mostró muy contento, atento e interesado en el cuento “¿Quieres conocer a los blues?”. En las cuestiones la mayoría contestó adecuadamente e Iñaki fue el único que recordó el título completo del cuento. Los estudiantes que menos participan son Javier, Julián y Joel, pero para estimular las participaciones de todos se les da una pegatina a los estudiantes cuando levantan la mano y contestan correctamente. Por lo que estos niños se esfuerzan en participar y vencer su timidez para obtener un premio. Cuando se les planteó al grupo ¿Que podría ocurrir si los Blues vinieran a su clase? Ellos dieron respuestas a su nivel, que se podía percibir que tenían mejores reflexiones, ya que dijeron que serían amigos de los Blues porque a ellos no les importaba el color de la piel, la cultura o el nivel socioeconómico de los infantes. Idalia comentó que si los Blues tuvieran un problema con un estudiante de la clase, ellos lo solucionarían dialogando o acudiendo al mediador. Fue buena estrategia la actividad de los círculos por equipos y dejar a un integrante fuera, en este caso un estudiante que solía excluir a los demás. Los infantes dentro del grupo se mostraban integrados, felices y unidos para evitar que el otro integrante de su equipo entrara, en cambio el alumnado que estaba fuera del círculo se mostraba triste, inquieto, impotente y desesperado por conseguir entrar al círculo. Al preguntarles a los niños y a las niñas “¿Alguien ha pasado alguna situación parecida en la que sienten que los demás los rechazan?”. Iñaki contestó que él no encontraba a nadie para jugar en el patio y sus iguales le dijeron que ellos si jugaban con él, pero a veces él jugaba a cosas que a los demás no les gustaban. Iñaki no es consciente que

en el problema de rechazo de los demás es el responsable por algunos comportamientos inadecuados que tiene y se justifica culpando a los demás. El alumnado se muestra más reflexivo y expresivo en los conflictos, las causas de los mismos y sus posibles soluciones. Todo el grupo se mostró muy feliz y creativo al moldear con plastilina a los Blues y Alfonso sugirió que hicieran una maqueta del planeta de los Blues con los trabajos de todos en una mesa. La maqueta duró varios días, ya que los infantes no querían que la quitaran. La profesora realizó algunos comentarios sobre la posible causa de dos niños que se mostraban inseguros y retraídos, y ésta problema puede ser, debido a los problemas familiares como las separaciones o divorcios de las familias de estos estudiantes.

Quinta sesión (3/12/2009). Los alumnos y alumnas se manifestaron tranquilos y atentos en el cuento digital “La princesa y el dragón” En la asamblea los infantes estuvieron levantando la mano para participar y esperaron su turno para hablar. También aprovecharon que estaban en la asamblea para expresar sus emociones o vivencias. En las preguntas del cuento no se dio el premio para que los estudiantes fueran aprendiendo que la recompensa principal es el aprendizaje, la profesora lo explico de la siguiente manera: “El premio será el haber pensado” y Leonardo dijo: “También saber resolver los problemas”. En cuanto a la moraleja del cuento Casandra dijo: “El cuento nos enseñó que a un amigo no hay que hacerle algo que no quiere” y Casandra expresó: “No se debe hacer caso cuando quieres que hagas lo que no te gusta”. Las principales soluciones ante una situación en la que alguien quiere obligar a hacer algo que no está bien los estudiantes los solucionarían hablando directamente con el agresor y pedirle que no los moleste, decir la verdad a los adultos y pedirles ayuda. El grupo llegó a la conclusión de que no se debería hacer caso a los niños y a las niñas que motivaban a hacer algo malo porque estaba mal y los estudiantes que los siguen son peores. Hubo un problema entre Alfredo y Diego que no se solucionó adecuadamente. Por lo que la profesora lo retomó en la asamblea al entrar a la clase, los niños involucrados dieron su versión del conflicto y las posibles soluciones. Los demás estudiantes dieron sus puntos

de vista del conflicto y posibles soluciones sin violencia. Algunos conflictos este día fueron: en el recreo dos niños de tres años se pelearon uno le mordió la boca al otro y el otro le pegó en la cabeza. Yair no dejaba que Francisca jugara con él porque decía palabrotas, y Diego y Alfredo se pelearon en el recreo.

Sexta sesión (4/12/2009). Al contar el cuento “El mudo de Tana” todos los estudiantes estuvieron atentos, después de narrar la primera escena del cuento los infantes comenzaron a interactuar, a decir algunas cosas que podrían hacer con las manos pegadas y otras cosas que no podían hacer con ese tipo de manos. Los niños y las niñas reflexionaron acerca de los motivos por los cuales los niños y las niñas de Tana no podían utilizar bolígrafos. La actividad del Trono fue de mucha retroalimentación para los estudiantes, porque se daban cuenta de que todos tenían cualidades que les agradaban a los demás y otras características que no les gustaban. La actividad de elaborar los personajes les gustó mucho y más jugar con ellos. Algunos conflictos en este día fueron: en el recreo Javier tenía los ojos llorosos, al preguntarle la investigadora por el motivo de su llanto él no quería contestar hasta que después de varios intentos dijo que estaba llorando porque no encontraba a sus amigos para jugar, y en el recreo Manolo y Diego se pelearon porque Diego se estaba burlando de Manolo, por lo que la profesora los pone a cantara la canción “Ser amigos” que les enseñó la investigadora.

Séptima sesión (9/12/2009). La profesora recordó el nombre de la alumna mediadora de los casos difíciles y asignó a los mediadores de equipo. En la asamblea estuvieron algunos niños distraídos: Yair estuvo platicando con Diego, Lorena con Agata, y Abigail estuvo haciendo ruidos con las manos por lo que Francisca se quejó. Para evitar las distracciones y volver a retomar la atención el grupo cantó la canción “Silencio”. El alumnado comentó las actividades de ocio que hicieron en los días de fiesta. Antes de contar el cuento los estudiantes cantaron la canción “Tilín tilán” para obtener la atención del grupo. Al narrar el cuento “Una semana de confusión en la selva” todos los alumnos y las alumnas estuvieron poniendo

atención y participaban haciendo los ruidos de los animales. A los niños y las niñas les gustó mucho el cuento y se divertieron con el juego del teléfono estropeado, a veces le pedían a su compañero o compañera que les repitieran el mensaje porque no lo entendían, o no tenían coherencia, por lo que ellos lo complementaban. Fue buena la experiencia, pero son muy pequeños para comprender el objetivo de la actividad. En el juego de las máscaras se divertieron mucho y la mayoría del alumnado dejaba que los demás compañeros y compañeras se sentarían para dirigir el juego, el inconveniente en la actividad fue que las gomas de las máscaras se rompían mucho y se perdió tiempo en graparlas. Algunos conflictos en este día fueron: al entrar a la clase Mateo estaba empujando a Francisca y ella le dijo: “No me molestes que me haces daño, acuérdate que hemos aprendido del cuento”; Yair le dijo sucio a Iñaki, Camila estaba de responsable en las actividades de rutina mientras la profesora ponía un pino de navidad y escuchó a un compañero que dijo: “Que pequeño es el pino”, ella respondió: “No digas eso” y otro compañero solucionó el problema diciendo: “Es pequeño muy hermoso”. Mientras se contaba el cuento Iñaki estaba sentado con los pies encima de la silla, por lo que Camila y Alfonso le indicaron las normas de la clase e Iñaki se sentó correctamente.

Octava sesión (10/12/2009). En la asamblea los estudiantes estuvieron recordando los cuentos y las imágenes, al ver las imágenes de la cartulina del programa todo el grupo participó adecuadamente y se les dio una pegatina a los estudiantes que contestaban o complementaban alguna respuesta. La profesora planteó a los estudiantes varias situaciones que suceden en el centro para que propusieran soluciones y Brenda expuso una situación que presencié como espectadora, ya que no sabía cuál era la solución más adecuada y sus iguales le ayudaron a resolver sus dudas. En el cuento: “El medio de transporte perfecto” la clase estuvo muy atenta e interesada viendo como se movían los dibujos, en las preguntas del cuento todos levantaron la mano para participar y esperaron su turno para hablar. El alumnado dio respuestas muy reflexivas, incluso en casos de solución de conflictos. En el análisis y crítica del anuncio del coche, los infantes

inmediatamente expresaron que un coche real no podía transformarse como el que se veía en el anuncio, ni conducirse solo y que la finalidad de los anuncios era que las personas se gastaran el dinero. Por lo que la profesora les sugirió que cuando vieran un anuncio se fijaran en esos detalles.

Canciones que utiliza la profesora para retomar la atención

“Canción Tata Eco”

Eco y tata e, eco y tata e, Eco y tata eco,

Y chuqui, chuqui eco y chuqui, chuqui e.

“Canción Silencio”

Silencio, silencio,

Si yo fuera silencio,

Me quedaría así.

“Canción Tilín tilán”

Tilín, tilán,

Todo el mundo a escuchar,

Que este cuento va a empezar.

Anexo 7. Diario de campo del centro mexicano.

- Selección del grupo.

Todos los docentes mostraron disposición para participar con su grupo en la investigación, pero la directora Esther le sugirió a la profesora Claudia de 2º C participar con su grupo directamente en la investigación, debido a que últimamente tenía muchos problemas con algunos estudiantes y ella manifestó mucha disposición.

- Incidente en posada navideña.

El profesorado del centro y el personal directivo informaron a la investigadora del incidente que ocurrió con un estudiante el día de la posada

navideña. La posada se llevó a cabo en un salón de fiestas infantiles lejos del centro. Un niño a cargo de la docente Claudia de 2º C se quedó dormido en el transporte y se fue con el conductor, pero éste no se había percatado que estaba un alumno. Cuando la madre del niño fue a recogerlo se dieron cuenta de que el infante no estaba, lo buscaron en todo el centro escolar y llamaron a la compañía de transportes para que revisara el autobús, se percataron que el niño estaba en el transporte y el chofer lo llevó a la escuela.

- *Inconvenientes con las entrevistas.*

Las entrevistas al alumnado requirieron más tiempo del previsto, pudiendo influir las siguientes situaciones: el alumnado no conocía a la investigadora, no confiaban en ella y las dificultades para expresarse a esta edad. Los infantes no entendían las preguntas, por lo que se limitaban a contestar no sé y eso implicaba que se dedicará más tiempo a buscar diferentes maneras de plantear las cuestiones. Las niñas tuvieron menos dificultades para contestar la entrevista.

- *Invitación al taller de oralidad.*

La directora presentó a la investigadora a un director de un “Jardín de Niños” privado, que tenía muchos contactos con escritores, conferencistas y responsables de instituciones relacionadas con la violencia. Él invitó a la redactora a asistir a un taller de oralidad: “Cuántos cuentos cuentas”; ya que él consideraba que le podría servir a la investigadora para complementar el programa de intervención.

26/1/2009. La conferencia de lectura fue expuesta por una Doctora Argentina. Ella habló acerca de la importancia de la narración como medio para lograr que los estudiantes expresen y comuniquen sus historias de vida, enfatizó la importancia de acercar a los progenitores o abuelos (por su disponibilidad de tiempo) a contar historias. La expositora mencionó que las docentes deberían crearse el hábito de la lectura, debido a que les podía ayudar en su vida laboral y personal, y podían aprender estrategias para solucionar conflictos. La conferencista recomendó el cuento “Piel de asno” para motivar a los infantes a expresar algún tipo de abuso. En este taller

surgió la idea de que los niños y las niñas crearan un cuento en la última sesión del programa.

- *Mensaje de la directora en prevención de la violencia.*

En el cuento de diciembre y en la muestra de navidad la directora envió un mensaje a las familias referente a la violencia, les dijo que era muy importante que en esas fechas navideñas reflexionaran acerca del trato que le dan a sus hijos o hijas y que les demostraran el amor, que ellos tenían aún la oportunidad de guiar a sus niños y niñas, debido a que están pequeños. Ella se cuestionaba todas las situaciones de violencia que se estaban dando en el país, en dónde estaban las familias de esas personas que ahora son delincuentes o asesinos, qué hicieron o qué dejaron de hacer esos padres y esas madres para que esas personas fueran así, ya que muchas familias tienen carencias de valores y carencias de amor, por lo que deberían reflexionar acerca de eso. Las familias la escuchaban reflexionado sobre la educación de sus hijos o sus hijas y algunos manifestaban afecto a su pareja, a sus hijas o hijos.

- *Grupo de discusión con el profesorado.*

En el grupo de discusión participaron doce integrantes del personal: un maestro de educación física y un profesor de música, una directora, una subdirectora, una profesora de apoyo y siete maestras. La sesión duró treinta y cinco minutos, y la transcripción de las mismas se realizó en seis páginas.

- *Grupo de discusión con las familias.*

A la entrevista grupal acudieron dieciséis madres de familia, en la que se mostraron participativas, expresaron sus inquietudes, se vieron muy conscientes de su función y la influencia que tienen en la educación de sus hijos o hijas. También manifestaron valorar más la labor del profesorado. La sesión duró una hora.

- *Programa de intervención.*

14/1/2009. Algunos cuentos fueron muy largos para la edad del alumnado, lo que pudo generar cansancio, aburrimiento y falta de concentración lo que ocasionaba indisciplina.

Es conveniente narrar los cuentos o las actividades que requieran mucha atención, de preferencia antes del recreo o después de las actividades de rutina.

La estrategia de tomar fotos a los niños y a las niñas para que aparecieran en el reglamento del grupo fue acertada y más que se eligieron a los estudiantes que no respetaban cierta regla para representarla.

20/1/2009. Algunos infantes comienzan a ayudar a sus compañeros y compañeras en sus dificultades.

21/1/2009. Los niños y las niñas ponen más atención, se coordinan mejor para ir por el material y se muestran más compartidos con los materiales.

27/1/2009. Los menores comienzan a ordenar la secuencia de las escenas del tiempo, empiezan a expresar situaciones que no les gustan o les incomodan, y piden ayuda para solucionarlas. El alumnado manifiesta un mejor comportamiento y más concentración en las actividades, pero aún no respetan su turno para hablar.

30/1/2009. El grupo se muestra más integrado, se apoyan unos a otros, siguen instrucciones y empiezan a respetar su turno.

3/2/2009. El cuento fue muy largo, había muchas escenas y personajes por lo que los estudiantes se confundían. Los infantes comprenden más rápidamente las instrucciones, respetan las reglas del juego y esperan turnos.

6/2/2009. Fue acertada la actividad de que los infantes externaran sus miedos, debido a que algunos estudiantes lograron afrontar sus temores con el programa, otros con ayuda de los padres y algunos con la maestra de apoyo. Los estudiantes se dieron cuenta de que todos tienen miedo a algo y que no son los únicos. También el alumnado identificó algunos miedos

similares y otros diferentes de sus iguales.

9/2/2009. El grupo comienza a compartir los materiales y a trabajar en equipos.

11/2/2009. Algunos alumnos y alumnas tienen la iniciativa de ayudar a sus compañeros y compañeras en las actividades. Se ha logrado que algunos estudiantes, niños y niñas que no les gustaba el protagonismo, participaran en público.

16/2/2009. Se logró estimular la creatividad e imaginación de los niños y las niñas, ya que crearon un cuento. También el alumnado respeta más los turnos al hablar. Los estudiantes mostraron más facilidad para expresarse y estructurar sus ideas en las entrevistas.

Anexo 8. Diario de campo del centro español.

- *Presentación a la directora del centro y explicación del programa.*

2/12/2009. Este día fue la reunión con la directora del centro educativo para explicarle la propuesta de intervención y entregarle los siguientes documentos: carta del director de la tesis doctoral, plan de investigación e intervención y copia del documento de identidad de la investigadora. La directora mostró mucha disposición e interés en participar en la investigación, ya que la tutora del aula de 2º B le había manifestado su interés en participar en el estudio y le había explicado algunos contenidos del programa.

- *Selección del Grupo.*

La profesora de 2ºB presenció el examen del DEA (Diploma de Estudios Avanzados) de la investigadora y le expresó a ésta su interés en participar en futuras investigaciones. Por lo que se recurrió a ella para realizar la investigación.

- *Entrevistas semi-estructuradas con al alumnado.*

Las entrevistas a los estudiantes se hicieron en dos clases, ya que se

registraban en audio y a la vez que se escribían en el ordenador. En la primera entrevista la mayoría de los estudiantes daban unas respuestas muy limitadas, se mostraban inseguros y tímidos, y se les tenía que motivar para ampliar sus contestaciones. En estas reacciones de los estudiantes pudo haber influido que no conocían a la investigadora y desconfiaban de ella. En las segundas entrevistas los niños y las niñas ampliaban más sus respuestas y daban más detalles o ejemplos de situaciones vividas.

- *Grupo de discusión con el profesorado.*

La sesión se llevó a cabo en la tarde, después de una reunión del profesorado de infantil, y participaron todas las docentes que asistieron a la reunión. De las seis profesoras de infantil participaron cinco y la profesora de apoyo. La sesión duró cuarenta y cinco minutos, se grabó en audio y video, y su transcripción se realizó en veintiuna páginas. Todas las profesoras participaron activamente.

- *Grupo de discusión con las familias.*

Se realizaron dos grupos de discusión con las familias. El primero se llevó a cabo en la tarde y solamente asistieron un padre y una madre de familia. La sesión duró cuarenta minutos, se grabó en audio y en video, y su transcripción requirió de diecisiete páginas. Los dos participantes se mostraron muy preocupados por la educación de sus hijos o hijas y la madre de familia mencionó algunas situaciones de acoso que ha vivido su hijo de primaria y expuso el temor que siente porque sus otros infantes sean víctimas de agresiones escolares. Se hicieron dos grupos de discusión, debido a la poca participación de las familias al primer grupo de discusión. En el segundo grupo de discusión participaron seis personas: dos padres y cuatro madres. La sesión duró una hora, se registró únicamente en audio y su transcripción se realizó en treinta y tres páginas. La entrevista grupal fue muy gratificante para la investigadora, la profesora y las familias, debido a que los participantes aportaron respuestas muy significativas y se concienciaron de la importancia del problema de la violencia. En el grupo de discusión la profesora conoció algunas repercusiones de sus medidas de

disciplina en las familias.

- *Metodología de aprendizaje de la profesora.*

La docente utiliza la metodología por áreas de trabajo y tiene cinco rincones en su clase. Organizó su clase en cinco equipos que se cambian cada tres meses. Cada día en el tiempo de áreas de trabajo los equipos, por secuencia de turnos, eligen el rincón en el que quieren trabajar, teniendo que rotar todos los rincones en una semana. Así la profesora puede atender más al equipo que lo requiera como el de biblioteca o gráfico-plástico. La maestra participante en la investigación se puso de acuerdo con la otra tutora de tercero para dividir sus grupos en la clase de psicomotricidad, mientras una da la clase a una parte del grupo la otra se queda con el resto de los estudiantes, de esta manera pueden atender mejor al alumnado.

- *Programa de intervención.*

10/11/2009. Fue una buena medida entregar con antelación los cuentos y el programa de cada sesión para que la profesora preparara la clase y cambiara las palabras del cuento que consideraba que no entendían los estudiantes, debido a las diferencias del español de México y el de España.

En el cuento “Los Materiales del Cole” se reflexionó acerca de la importancia de cerciorarse que los recursos didácticos son adecuados para lo que se desea utilizar, ya que el teatro guiñol utilizado en el cuento era pequeño (acorde a la estatura de los infantes) y tenía un espacio muy grande para los guiñoles, por lo que los adultos tienen dificultad para manipular los guiñoles y los infantes pueden ver sus manos. Se debe tener cuidado de que no se reconozcan las voces de las personas que están manipulando los guiñoles, para evitar que el alumnado se centre en reconocer las manos o las voces del adulto y se distraiga del cuento.

Fue muy adecuada la actividad de que el alumnado propusiera soluciones ante las imágenes o la dramatización de los conflictos, ya que todas sus soluciones eran positivas. Se observó que la mayoría de los infantes, a excepción de dos alumnas, no solucionaban sus problemas por sí mismos sino que su primera actuación era pedir ayuda a un adulto para que

resolviera sus problemas. A algunos estudiantes les falta más seguridad para expresar sus ideas.

La mediación escolar es un buen recurso para trabajar en la clase, ya que los estudiantes mediadores eran los encargados de la semana, se observó que este alumnado disminuyó sus problemas de agresividad, conocieron y aplicaron estrategias positivas de resolución de conflictos, ayudaron a sus iguales a solucionar problemas, se integraron adecuadamente al grupo, incrementaron su autoestima y fueron más valorados por su grupo. Las primeras estrategias de solución de conflictos de los estudiantes mediadores fueron: que el agresor pidiera disculpas, la víctima lo disculpara o los dos se dieran un beso o un abrazo. Pero conforme iban solucionando problemas iban evolucionando y aprendiendo estrategias más sofisticadas. Las estrategias en solución de conflictos más destacadas que sucedieron el primer día de la mediación fueron:

- Una alumna había destruido la construcción de un compañero y el mediador le pidió que le ayudara a reconstruirla.
- Un niño orinó fuera del baño y el mediador le dijo que tenía que limpiar los orines.
- Los estudiantes estaban sentados en equipo y una niña quería sentarse al lado de un niño, pero la niña que estaba sentada al lado de él no quería cambiarle el lugar. El mediador le dijo al compañero de al lado de esa niña que le cambiara el lugar al niño con el que quería estar la niña y el dijo que no porque él quería estar sentado en la silla que estaba, debido a que era más grande. El mediador le propuso que cambiaran el lugar y se llevara la silla con él.

El primer mediador solucionó más de trece conflictos el primer día y algunos compañeros y compañeras comenzaban a solucionar sus propios problemas. La profesora tenía más tiempo para enseñar y dedicaba menos tiempo a la disciplina. La tutora sugiere la mediación escolar, debido al éxito obtenido, propone asignar a un mediador en cada equipo y el responsable de la semana sería el mediador para casos difíciles. De esta manera todos

los estudiantes pueden aprender a solucionar y gestionar positivamente sus propios problemas y los de los demás.

Unas de las claves para que funcione la mediación son: la profesora debe evitar solucionar los problemas por creer que se ahorra tiempo. Al contrario, invertirá más tiempo porque los estudiantes constantemente le estarán pidiendo que solucione todo. Es conveniente que los infantes aprendan a solucionar sus problemas o al menos lo intenten, pero si no logran solucionar el problema, sepan que pueden pedir ayuda a un estudiante mediador y si no a la profesora. Para el éxito de la mediación fue fundamental la utilización de la balanza, ya que el alumnado podía observar la cantidad de conflictos y sus soluciones positivas o negativas. La balanza se utilizaba para realizar la evaluación grupal o autoevaluación de los implicados en un conflicto, de los problemas y sus soluciones positivas o negativas.

12/11/2009. El alumnado puso atención en el cuento “Las Flores en el cole”, pero en las últimas escenas se empezó a inquietar. Falta estimular la atención, debido a que el cuento es corto. En las cuestiones del cuento las respuestas de los estudiantes fueron buenas, pero a la mayoría de la clase aún les falta identificar la moraleja del cuento, ya que el alumnado se limitaba a decir que los propósitos del cuento eran que aprendieran a decir la verdad, obedecer, pedirse perdón, abrazarse, darse besos o no salir fuera de casa. Sin embargo, un alumno dijo correctamente el lema del cuento: aprender a solucionar solos sus problemas.

Se incorporó la mediación escolar por equipos, pero la mayoría de la clase va directamente al mediador principal, debido a que ya se habían acostumbrado a que les ayudara a solucionar sus problemas. Se observó que los estudiantes, aún no intentaban solucionar sus problemas. Se le pidió al mediador que antes de ayudar a sus iguales les preguntara si ya habían intentado solucionarlo por sí mismos. Si ya lo habían intentado les ayudaba, si no les recomendaba que primero lo intentaran solucionar ellos solos. El alumnado más agresivo no había asimilado la función y la autoridad del mediador ya que no hacía caso o no aplicaba las soluciones que le decía el

mediador, por lo que el mediador, tenía que recurrir a la profesora para que le ayudara a solucionar el problema. Los problemas más destacados de esta sesión fueron:

- Existió un conflicto porque el primer mediador no quería que la encargada de mediar los problemas de los equipos utilizara la balanza para poner los pesos blancos y negros, ya que él consideraba que era el único que podía manejar la balanza por ser el que resolvía los casos más difíciles, pero después de dialogar un rato y con la intervención de la investigadora llegaron al acuerdo de que la báscula la utilizarían los dos.
- Un alumna se encontró una pegatina (calcomanía) que se les dio de premio en la sesión anterior, otra alumna le decía que la tenía que dejar en el escritorio de la profesora por si alguien preguntaba por ella, pero la niña dijo que le iba a preguntar a todo el grupo si era de alguien y si no ella se iba a quedar con la pegatina. Al preguntar la niña a la mayoría del grupo le contestaron que no era de ellos, pero cuando le preguntaron a otra niña primero la niña dijo que no era de ella, después dijo que si era de ella. Por lo que la alumna, que le aconsejó que la dejara en el escritorio le dijo que esa niña quizá estaba diciendo mentiras porque primero dijo que no era de ella y al ver que la pegatina era muy bonita dijo que si era de ella. Entonces ambas niñas acudieron al mediador para que les ayudara a resolver el problema y él le dijo a la niña que se encontró la pegatina que se quedara con ella, ya que ella se la había encontrado y no era de nadie. Pero la otra niña dijo que faltaba de preguntarles a algunos compañeros y compañeras. Después le preguntaron a un niño si era suya la pegatina y él dijo que sí, el niño le preguntó a la niña dónde se la había encontrado y ella le contestó que debajo de la silla del rincón de los puzzles, entonces él se acordó que la dejó allí y la investigadora recordó que ella le había dado esa pegatina al niño. Entonces el niño le dijo que la pegara donde fuera, porque no le interesaba. Ella le dijo que se la diera y el aceptó.

- Una niña decía que nadie quería jugar con ella, pero la mediadora del equipo explicaba que su equipo sí quería jugar con ella, pero ella no quería jugar a lo que ellos estaban jugando. Juntas tuvieron que recurrir al mediador de casos difíciles y le explicaron el problema, él se dio cuenta que el problema realmente era que la niña no quería jugar a lo que jugaba su equipo, porque no sabía quitar unos tornillos de las construcciones y unos compañeros le dijeron que le enseñarían.

Los mediadores utilizaban una estrategia muy buena para convencer a los iguales y solucionar positivamente los conflictos. La estrategia era que las fichas negras le iban a ganar a las blancas si ellos no solucionaban bien sus conflictos, por lo que ellos accedían a solucionar correctamente sus problemas y cambiaban la ficha negra por una blanca.

Es conveniente darles a los infantes alternativas de juegos positivos, debido a que en esta sesión los estudiantes aprendieron el juego “Venta de Flores” y algunos alumnos y alumnas estuvieron jugando a eso en el recreo. Algunos infantes agresivos comienzan a pedir ayuda o a ayudar a sus iguales.

Existen niños y niñas que observan los comportamientos de sus compañeros con el único fin de identificar conductas negativas para que los castiguen, no para que las corrijan porque afectan a los demás, debido a que observan que en el grupo se están cumpliendo las normas y que el incumplimiento de éstas tiene consecuencias negativas, ya sea un correctivo o el rechazo de los demás.

La profesora estaba muy contenta con los resultados de las dos sesiones del programa y se lo transmitió a la directora y al profesorado. Le gustó mucho el cuento “Las Flores en el Cole”, incluso lo fue a contar a la otra clase de 3ºA. En ese grupo se observó que los estudiantes se centraron en problemas o situaciones diferentes a las que se centraron sus estudiantes. Una explicación de ello es que los infantes se identifican con algunos personajes y en sus explicaciones, justificaciones o soluciones,

reflejan sus experiencias. Este grupo es inquieto y tiene muchos estudiantes agresivos y se justifican culpando a los demás, debido a que identificaron como problema principal: las otras flores incitaron a la flor moradita a quedarse a ver a la nube negra y no se percataron que esa flor era la única responsable de su decisión.

1/12/2009. La tutora estuvo incapacitada dos semanas y cuando regresó al grupo los estudiantes estuvieron inquietos, por lo que tuvo que retomar en las actividades de rutina las normas de la clase.

Fue buena la estrategia del teatro de sombras, debido que el alumnado se emocionó e interesó mucho cuando se cerraron las persianas, se apagaron las luces y se encendió el teatro de sombras. Después de la mitad del cuento fue decayendo la atención del alumnado.

Algunos infantes percibieron la finalidad del cuento sin necesidad de preguntarles. Antes de que se realizaran las preguntas del cuento, Alfonso levantó la mano y mencionó que él le tenía miedo a la obscuridad, cuando dormía y tenía pesadillas. Los principales miedos que mencionaron los estudiantes fueron: a las arañas, bichos, obscuridad, pesadillas, muñecas de ojos azules, vampiros, momias, serpientes, cucarachas, avispa, al cementerio, muertos y a algunos disfraces de Halloween como los de zombie. En general, los principales miedos están relacionados con las cosas que no existen y pueden estar originados por los medios de comunicación, las familias o a algunos insectos o animales que les pueden hacer daño.

Al preguntarles las cuestiones todo el alumnado levantaba la mano, esperando su turno para contestar, ya que se les daba un premio. Iñaki respondía acertadamente las preguntas, pero no esperaba su turno para participar. Por lo que fue buena la estrategia que utilizó la profesora: “Son muy buenas tus ideas Iñaki, pero tienes que levantar la mano para que se te pregunte”, inmediatamente Iñaki levantó la mano y cuando se le volvió a preguntar él contestó acertadamente. Los infantes ya se habían acostumbrado a la dinámica del programa y un alumno mencionó: “¿dónde está la cartulina con los cuentos y los lemas del programa?”. Y el grupo

anotó el lema del cuento: Aprender a superar sus miedos. Principalmente el miedo a la obscuridad como el pato.

Dependiendo de la problemática es bueno elegir en la dramatización a un alumno con un problema similar, en este caso inseguridad, para que por medio de la situación simulada conozca y aprenda estrategias de cómo afrontar sus miedos. Existen otros casos como los de agresividad que es muy adecuado que los estudiantes dramaticen personajes con personalidades opuestas a las de ellos para que aprendan a ponerse en el lugar del otro y perciban los sentimientos de los infantes a los que les hacen daño.

La profesora estaba muy sorprendida al observar que su alumnado tenía muchas capacidades que ella desconocía.

2/12/2009. Todo el grupo estuvo atento en el cuento: “¿Quieres conocer a los Blues?”. Los estudiantes ya han ampliado su tiempo de atención, debido a que el cuento es largo. Iñaki contesta preguntas de mucha reflexión o retención que los demás compañeros y compañeras no contestan. El alumnado se ha mostrado más reflexivo y solucionan solos sus problemas. En relación a la exclusión de los Blues por su color de piel y la agresión a un niño por otro compañero culpando a los Blues, los estudiantes dijeron que en su clase no pasaría lo que pasó en el cuento, ya que ellos lo hubieran solucionado solos mediante el diálogo o podían haber acudido al mediador. Los infantes comentaron que tenían amigos de otros países, de otro color de piel y de otro nivel socioeconómico.

Tuvo mucho éxito la actividad de los círculos en la que los equipos se abrazaban y un integrante de los mismos se quedaba afuera tratando de entrar al círculo, pero los demás se lo impedían. Se eligieron a los estudiantes que excluyen para asumir el papel de excluido, debido a que se reforzó la empatía. Los infantes que estaban en el equipo se sintieron felices de estar con sus amigos o amigas, y los menores que trataban de entrar al equipo y no pudieron se sintieron tristes y excluidos. Por medio de esta actividad Iñaki mencionó que en ocasiones él no encontraba a nadie para

jugar en el patio y sus iguales le dijeron que en muchas ocasiones ellos jugaban con él, pero a ellos no les gustaba jugar a muchas cosas que él jugaba. Este niño no es consciente de que él también tiene que adaptarse a los demás, no siempre los demás a él, y él suele pensar que los demás tienen la culpa de todo.

En esta clase la profesora realizó unas observaciones sobre la influencia de los problemas familiares en dos de los niños más tímidos de la clase. Este día el alumnado estuvo inquieto.

3/12/2009. Este día el grupo estuvo tranquilo y atento. La asamblea fue un recurso muy útil, ya que el alumnado expresó sus emociones, sus ideas y sus experiencias. De esta manera la tutora logró detectar las situaciones que a los estudiantes les gustan o disgustan o los problemas que padecían. También los infantes conocían algunas similitudes y diferencias con los integrantes de su clase. Y se fomentó la socialización a través del diálogo.

Otra vez se ha logrado la disciplina del grupo, ya que los estudiantes estuvieron muy atentos en el cuento y participaron activamente en las preguntas. Entre las soluciones que los estudiantes dijeron, ante una situación de que alguien los quiera obligar a hacer algo que no quieren, ellos respondieron que nadie los debe obligar a hacer cosas que no quieren y lo resolverían solos diciendo que los dejen en paz y se lo dirían a su familia o a su profesora. Es bueno evitar que los estudiantes se acostumbren a obtener premios. Por lo que progresivamente hay que retirar los refuerzos para que los alumnos y las alumnas sean responsables por sí mismos y sientan que la recompensa es el aprendizaje y no una cosa material. La profesora le dijo al alumnado que en esa sesión no tendrían premio, debido a que el premio era que habían aprendido a resolver problemas.

Es buena la estrategia de que la docente exponga a los estudiantes algunas situaciones de conflictos reales que han ocurrido en el colegio para que los infantes reflexionen en la resolución de esos problemas. De este modo los niños y las niñas conocen diferentes modos de actuar, mejores estrategias de resolución de conflictos y poco a poco comprenden que todos

los problemas tienen diversas soluciones.

Ante la actividad de dibujar situaciones que a los estudiantes les desagradan el alumnado dibujó algunas problemáticas y expresó sus posibles soluciones. Las principales problemáticas y soluciones de los infantes son: no les gusta que sus hermanos o hermanas no quieran compartir sus mascotas, tampoco les gusta que los molesten cuando están hablando con sus iguales, no les gusta que los empujen ni que los obliguen a hacer cosas que no les gustan, no quieren que les peguen, les avienten arena, les estiren el cabello y no les gusta que su familia discuta. Las principales soluciones son por medio de la petición directa, acudiendo al mediador o pidiendo ayuda a un adulto.

En el recreo, aunque todas las profesoras cuidan el patio, ocurren conflictos inesperados: dos alumnos de tres años se pelearon, uno mordió en la boca al otro y éste le pegó en la cabeza.

Algunos estudiantes, que son excluidos en algunos juegos, han aprendido a solucionar mediante el diálogo sus problemas, ya que una niña le preguntó a un niño: “¿Porqué no quieres jugar conmigo?” y él contestó: “Porque dices malas palabras”, ella reflexionó y dijo: “Ya no voy a decir malas palabras” y se puso a jugar con su compañero.

Es importante que los conflictos que no se solucionaron adecuadamente en el recreo se retomen en la asamblea para que los involucrados expliquen el problema desde su perspectiva, propongan soluciones, y sus compañeros y compañeras les ayuden a encontrar la mejor solución.

La profesora hizo la observación de que algunos estudiantes sabían las estrategias para solucionar adecuadamente los conflictos, pero cuando estaban en el patio, sin la supervisión de un adulto, no lo llevaban a la práctica. Por lo que sugirió utilizar una gráfica para registrar todos los conflictos del recreo y analizar si se van reduciendo.

10/12/2009. Algunos estudiantes se ponen muy tristes cuando no encuentran a sus mejores amigos o amigas. Por lo que hay que integrar más

al grupo para que consideren que todo el grupo son amigos o amigas, o al menos que amplíen sus amistades.

En el recreo dos alumnos se pelearon porque uno se estaba burlando de otro. La profesora hizo que dialogaran y cantaran la canción: “Ser amigos”. Las canciones son buenas estrategias para que los estudiantes aprendan, estén atentos y se tranquilicen.

En el cuento: “El mundo de Tana” todo el grupo estuvo muy atento y reflexionaron sobre las cosas que podrían y no podían hacer si tuvieran las manos pegadas.

La actividad del “Trono” es muy efectiva para que el alumnado se concientice de sus cualidades y sus defectos, y las actitudes por la que sus iguales los aceptan o rechazan, debido a que muchos estudiantes piensan que los demás son culpables de sus problemas y no asumen que ellos pueden ser los culpables.

9/12/2009. Se han observado algunas situaciones en las que el alumnado ha utilizado el diálogo por medio de la petición directa o canciones para solucionar sus conflictos.

Los estudiantes tuvieron algunos días festivos que no acudieron al colegio, por lo que expresaron sus actividades de ocio. Las principales actividades de ocio fueron: ir a los parques, visitar a sus familiares, ir al campo, ir al cine, hacer deportes, ayudar a su familia, jugar, ir a reuniones o hacer turismo local.

Es muy positivo que la profesora se auxilie de estudiantes mediadores para que le ayude a controlar la disciplina, cuando ella no está o está ocupada, ya que los estudiantes mediadores recuerdan a sus iguales las normas de la clase y las hace cumplir. Poco a poco todo el alumnado vigila por que se cumplan las normas sin necesidad de que la profesora intervenga.

Fue difícil que los estudiantes comprendieran el propósito del juego del teléfono estropeado: “aprender a hablar directamente con sus compañeros y compañeras para que no se distorsionara el mensaje”.

Los estudiantes se divirtieron mucho con el juego de las máscaras y hacían sonidos de los animales. La dificultad fue que se perdió mucho tiempo en reparar la goma de las máscaras. Se observa al grupo más integrado.

10/12/2009. La profesora comentó que en la reunión de evaluación del profesorado algunos docentes comentaron que habían visto un gran cambio positivo en la clase, especialmente en un alumno con el que tenían muchos problemas antes del programa.

La clase estuvo recordando todos los cuentos y sus lemas con la cartulina de las imágenes de los cuentos del programa. La profesora mencionó varias situaciones que suceden en el colegio para que los estudiantes mencionaran sus posibles soluciones. Y una alumna mencionó una situación muy importante que ella había observado en otros estudiantes del colegio: un niño le avienta arena a otro y la madre del niño agredido está detrás de la malla, ella no sabía cuál era la mejor forma de actuar, si después de que el niño tratara de solucionar sólo el problema y no lo conseguía, era mejor pedir ayuda a su madre o a la profesora. Sus compañeros y compañeras propusieron que lo mejor sería que el niño hablara con el agresor directamente, después ir al mediador y sino los solucionaba debería ir a la profesora. El alumnado sabe que en la escuela el adulto que debe solucionar los problemas es la profesora y en su casa su padre, su madre o tutor.

En la actividad de analizar el anuncio del coche que se transforma los estudiantes se mostraron más reflexivos y conscientes de las intenciones de los medios de comunicación, debido a que mencionaron que en ocasiones los medios de comunicación se valen de mentiras para vender y crearles a ellos necesidades de compra.

Una de las cosas favorables del programa que ayudaron a lograr que

los estudiantes se interesarán en las actividades fueron: la utilizaron de diversidad de recursos, materiales y actividades.

Aunque este grupo tenía buena disciplina se ha observado un gran cambio positivo en sus reflexiones y especialmente en la solución positiva de los conflictos por sí mismos o mediante el mediador, debido a que anteriormente sólo la profesora solucionaba los conflictos.

01/2010. La investigadora asistió algunos días en enero para terminar las entrevistas con los estudiantes y recopilar algunos documentos.

- *Inconvenientes en el programa de intervención.*

La tutora del grupo estuvo incapacitada durante dos semanas por lo que se interrumpió la continuidad del programa. La clase estuvo atendida por la profesora de apoyo y ésta le dijo a la tutora que el grupo estaba muy inquieto y distraído con ella. Creo que el cambio de profesora y sus cambios de disciplina influyeron en los comportamientos de los estudiantes, debido a que los infantes se adaptan a los estilos de enseñanza-aprendizaje y a los límites de disciplina que les aplican las docentes.

Las dos últimas sesiones, “Cuento el arbolito frutal” y “La creación del cuento”, con sus respectivas actividades fueron realizados únicamente con la tutora del grupo. Por lo que no se cuenta con las observaciones de esas sesiones. La profesora dijo que obtuvo muy buenos resultados al igual que en las demás sesiones.

Anexo 9. Cuento: “La mochila y los útiles escolares”.

Personajes:

- La Mochila
- El Libro.
- El Lápiz.
- El Folio.

- La Goma de Borrar.

- La Regla

1. **Regla-Narrador:** había una vez una mochila muy grande en donde vivían muchos útiles escolares. Todas las noches mientras todos los estudiantes dormían, la mochila abría su cremallera y la luz de la luna iluminaba su interior. La mochila estaba muy enfadada porque últimamente todos los útiles escolares discutían.

Mochila: ya estoy cansada de tener que escuchar siempre tanta discusión y de tener que llevar tantos útiles siempre conmigo.

Regla-Narrador: todos los útiles escolares se quedaron callados.

2. **Regla-Narrador:** el primero en hablar fue el Libro que era muy sabio, dijo que entre todos tenían que encontrar una solución para dejar de discutir por lo mismo todos los días.
3. **Folio:** ya estoy harto de que el Lápiz se apoye en mí con tanta fuerza, al escribir me hace daño y en ocasiones me rompe mi cuerpo de papel.
4. **Lápiz:** yo hago eso porque siempre que escribo o dibujo algo la Goma de Borrar borra el trazo que he hecho. Por eso yo me apoyo con tanta fuerza en el Folio, para cuando la Goma borre lo que escribo se quede marcado el trazo. Pero yo no quiero hacerle daño al Folio por eso a partir de ahora voy a escribir muy suavemente para no hacerle daño al Folio y espero que me disculpe.
5. **Goma de Borrar:** yo me siento muy sola y triste porque casi nunca nadie se acuerda de mí y sólo me hablaban cuando necesitan que borre un error. Yo no quiero molestar ni al Lápiz ni al Folio, pero me siento muy sola y triste. Por eso borro cualquier trazo, para que todos los útiles se acuerden de mí y me hablen. Acepto que he actuado mal, yo sólo quería que me hicieran caso, pero sé que esa no es la forma correcta. Lápiz y Folio discúlpennme por favor. A partir de

ahora cuando me sienta sola y triste iré a buscarlos y sé que puedo hablar con todos los útiles escolares porque son mis amigos, lo que sucede es que a veces están ocupados que se olvidan de mí.

6. **Libro:** para solucionar un conflicto es muy importante que cada uno explique su problema, así los demás lo conocerán, lo entenderán y juntos pueden encontrar una mejor solución.
7. **Libro:** Mochila no creas que me he olvidado de ti. Así que explícanos ¿Cuál es tu problema?

Mochila: cada día los útiles están más pesados y me es muy difícil aguantarlos, debido a que tienen que estar siempre en mi interior. Pero me he dado cuenta que cuando los útiles tienen problemas o discuten su cuerpo se llena de odio, se vuelven agresivos y pesan más.

8. **Regla Narrador:** todos los útiles se dieron cuenta que los problemas de cada uno, no sólo causaban daño a los involucrados sino a todos los útiles que estaban cerca.

Libro: ¿Qué les parece si entre todos hacemos un reglamento para que la vida dentro de la mochila funcione mejor?

9. **Regla-Narrador:** todos estuvieron de acuerdo y me pidieron que vigilara que todos los acuerdos se cumplieran, en el caso de que algún útil incumpliera algún acuerdo se lo dijera al Libro sabio para que convocara una asamblea en la que todos los útiles encontraran una solución. Ya que un reglamento hace que se respeten los derechos de todos. Así la vida es más justa y todos pueden vivir mejor.

Tessie Torres

Anexo 10. Cuento: “El patito temeroso”.

1. Temeroso era un hermoso patito blanco que le tenía miedo a muchas cosas. Vivía con sus padres y sus hermanos. Lo que diferenciaba a Temeroso de sus hermanos es que era muy, pero muy miedoso.
2. El miedo no es una linda sensación y cuando se teme a algo también se sufre. Esto le ocurría a Temeroso. Como muchas cosas le daban miedo había muchas cosas que no hacía, pero que en realidad deseaba hacer. Quería nadar, volar y dormir sin miedo por las noches. Y aunque parezca mentira y siendo un pato, Temeroso le tenía miedo al agua. Cuando sus papás salían a pasear por el lago junto con sus hermanos él los esperaba en la orilla.
3. Esto también pasaba cuando los patitos emprendían el vuelo. Ciertamente es que los patos no vuelan muy alto, pero por poca que fuera la altura Temeroso no se animaba a volar.
4. Ni que hablar cuando se hacía de noche y todo quedaba oscuro en el bosque, el miedo se hacía difícil de soportar. Sus blancas plumitas temblaban como hojas. La única ayuda que le servía era la de sus amigas las luciérnagas, quienes sabiendo el problema del pobre patito lo acompañaban muchas noches dándole su luz para que pudiera dormir un poco más tranquilo.
5. Temeroso era sonámbulo, eso significa que hablaba y caminaba dormido, lo cual también le traía algún que otro problema. Todo esto entristecía mucho al patito pues se perdía de hacer cosas que a los demás les divertía, tampoco le gustaba que se burlasen de él, ni por miedoso, ni por sonámbulo. Sabía que debía vencer sus temores pero no sabía cómo, tampoco sabía cómo dejar de caminar y hacer cuac cuac por la madrugada mientras todos en el bosque dormían. Pero cuando uno no sabe algo es bueno pedir ayuda.
6. Un día reunió a sus hermanos y a sus amigos del bosque y les dijo:
 - “Yo sólo no puedo, pensemos juntos qué podemos hacer para que yo pueda dejar de tener miedo”.

- “No será fácil amigo, mira que ya lo intentamos varias veces”. Dijo una de las luciérnagas.

- “Pero una manera debe haber”. Insistió Temeroso.

- Es tarde hermanito, yo diría que vayamos a dormir, mañana tranquilos y entre todos pensamos la solución.

7. Esa noche Farolito el mejor amigo de Temeroso pensó que el patito no iba a dormir bien, entonces reforzó la iluminación por el camino. Farolito no estaba equivocado, Temeroso se había acostado triste y le costó mucho dormir, pero bastó ver a todas las luciérnagas encendidas para sentirse protegido y poder descansar. Muchas veces mientras dormía soñaba con aquellas cosas que despierto no podía hacer y se veía nadando por lagos y lagunas, sobrevolándolas, caminando con su andar de pato en el medio de la noche sin sentir miedo alguno.

8. Esta vez el sueño fue distinto. Esa noche soñó que su hermana caía al lago y golpeando su cabecita con una piedra quedaba muy mareada. No podía salir y pedía ayuda llorando. Temeroso se levantó dormido como estaba y sin dudar un segundo se metió en el lago a salvar a su hermana, quien sólo en sueños estaba en peligro y la salvó.

9. Empapado se volvió a dormir. Un nuevo sueño se instaló en su cabecita, esta vez Farolito había quedado atrapado en una rama de un árbol y no podía bajar. También él pedía ayuda. Sin dudarlo una vez más, Temeroso volvió a levantarse, elevó sus alitas y voló dormido hasta la ramita para rescatar a su mejor amigo que, otra vez -sólo en sueños- corría peligro.

10. Cuando amaneció y Temeroso abrió los ojos no entendía por qué todo el mundo lo aplaudía y felicitaba. Su mamá lloraba de emoción, su hermana lo besaba con su pico naranja. Era evidente que algo había sucedido y nuestro amigo no sabía de qué se trataba. Cuando le contaron que lo habían visto volar y nadar, Temeroso creyó que le estaban haciendo una broma. Luego recordó ambos sueños y pensó

que tal vez podían tener razón. Se preguntó: por qué había sido capaz de vencer sus temores estando dormido y encontró la respuesta. Entendió que cuando uno ama a alguien, el miedo desaparece si se trata de salvar a alguien de algo que va a hacerle daño. Que uno puede llegar a hacer cosas que jamás pensó sólo por el bienestar del otro. Ahora sabía que era capaz, que podía hacer muchas cosas: volar, nadar y vaya a saber cuántas cosas más.

11. En ese momento se dio cuenta de una cosa. Cuando sentimos miedo es como si nos quedáramos como estatuas o esculturas que no se mueven y no pueden hacer nada. El miedo no te permite disfrutar de muchas cosas y Temeroso lo había aprendido.

12. Tanto fue así que esa noche le pidió a las luciérnagas que no lo alumbraran, quería enfrentar solito su otro temor: la oscuridad. Esa noche sin luz que lo ayudara pudo apreciar la belleza de las estrellas. Eso pasa cuando vencemos nuestros temores, se descubre ante nosotros ese mundo lleno de cosas lindas que no nos animábamos a vivir.

13. La cosa fue que a partir de ese día era muy difícil ver a Temeroso sobre el césped del bosque, había que buscarlo siempre en el lago y sobre él. Había perdido la oportunidad de hacer cosas muy bellas a causa de sus temores y ahora recuperaría el tiempo perdido, donde fuera y como fuera: en el agua, en el aire, durante el día o la noche. Sólo quería disfrutar. El tiempo de tener miedo ya había pasado, ahora era tiempo de animarse y sobre todo divertirse.

Anónimo en: <http://www.encuentos.com/cuentos-cortos/el-patito-temeroso-escritores-argentinos-cuentos-infantiles-con-audio-pagina-de-cuentos/>

Anexo 11. Cuento: “La princesa Luz y el Dragón”.

Personajes:

- Princesa.
- Príncipe.
- Mago.
- Dragón.
- Mariposa.

1. Había una vez una princesa que se llamaba Luz. Ella vivía con su niñera (nana) en un castillo. A la princesa Luz le gustaba mucho correr y jugar al escondite.
2. Cierta día la princesa Luz estaba muy aburrida y quería encontrar a su amiga la mariposa para jugar al escondite, pero cuál fue su sorpresa que se encontró con el Dragón. El Dragón le preguntó si quería jugar con él al escondite y ella aceptó inmediatamente. Comenzaron a jugar y uno encontraba al otro hasta que el Dragón decidió ocultarse en una cueva lejana, oscura y solitaria en el bosque.
3. Luz le gritaba: “Dragón dónde estás, no te encuentro”, y el Dragón le respondió: “escucha mi voz y búscame”, conforme la Princesa Luz escuchaba su voz se daba cuenta de que se iba alejando más de su castillo y que cada vez el bosque estaba más lejano, oscuro y solitario.
4. La princesa Luz le preguntó al dragón que dónde estaba, porque ella estaba sintiendo miedo y que ni sus padres, ni su niñera la dejaban ir a jugar lejos del castillo y menos a la cueva lejana, oscura y solitaria. En eso el Dragón salió por detrás y la asustó, le hizo cosquillas y la Princesa Luz le dijo que no le gustaba jugar así, que ya no le hiciera más cosquillas, pero el dragón no le hizo caso y siguió molestándola. Entonces la princesa Luz le dijo que como no estaban sus padres le iba a decir a su niñera, y el dragón se enojó

mucho y le contestó que si ella le decía a su niñera que él le hizo cosquillas, él le iba a decir a su niñera que andaba jugando en la cueva lejana, oscura y solitaria. Por lo que su niñera se iba a enojar mucho y la iba a castigar.

5. La princesa Luz comenzó a llorar y se fue corriendo hasta que se encontró con la mariposa. La mariposa le dijo que si quería jugar con ella y la princesa Luz le contestó muy enojada que no. La mariposa le preguntó que si le ocurría algo y ella le contestó muy enojada que no y se fue.
6. La princesa Luz llegó a su castillo y su niñera estaba muy preocupada por ella, le preguntó que dónde había estado y ella contestó que jugando. Su niñera le preguntó que si le había pasado algo porque se veía triste y asustada, y ella respondió que no le pasaba nada.
7. Al día siguiente la princesa Luz tuvo mucho miedo cuando se encontró con el Dragón, el Dragón le dijo que quería volver a jugar con ella al escondite y ella le dijo que no, entonces el dragón le contestó: “tú niñera sabrá que estuviste jugando en la cueva lejana, oscura y solitaria”, la Princesa Luz le dijo: “No le digas que me va a castigar” y el Dragón la obligó a jugar otra vez a las cosquillas.
8. El Dragón ya no quiso jugar ni al escondite, ni a las cosquillas, entonces la princesa Luz se fue y se detuvo en un pino a llorar porque no sabía qué hacer para que el Dragón no la obligara a jugar a algo que ella no quería. De pronto apareció la mariposa y se preocupó mucho al ver que la princesa Luz estaba llorando, le preguntó si le pasaba algo y la princesa Luz comenzaba a llorar más. Entonces la mariposa le preguntó: ¿Te puedo ayudar? y la princesa Luz le contestó que nadie la podía ayudar. La mariposa le dijo que ella era su amiga y que todo problema tenía una solución, que si ella no lo podía resolver juntas podrían buscar ayuda. La princesa Luz

decidió romper el silencio y decirle el secreto de lo que le había hecho el Dragón. Entonces la mariposa le aconsejó que hablara con su niñera y le contara lo sucedido, nadie debía obligarla a hacer algo que no le gustaba y ella pensaba que su niñera era muy buena, la iba a comprender y el Dragón dejaría de molestarla.

9. Cuando la princesa Luz llegó a su castillo le contó a su niñera y a su hermano el príncipe lo sucedido, su niñera le dijo que ella no la iba a castigar por eso, porque el Dragón a través de mentiras la había engañado para ir a la cueva lejana, oscura y solitaria, y había aprovechado que ella estaba sola para obligarla a jugar a algo que ella no quería. Su hermano el príncipe y la niñera la abrazaron, le dieron un beso y le dijeron que irían inmediatamente a hablar con el gran Mago del castillo que era muy sabio para contarle lo sucedido y encontrara una solución, porque cuando un problema es difícil es bueno pedir ayuda.

10. La princesa Luz, su niñera y su hermano el príncipe fueron a buscar al Mago del castillo y le contaron que el Dragón a través de engaños se había llevado a la princesa Luz a la cueva lejana, oscura y solitaria. Y que había aprovechado que la cueva estaba sola para obligar a la princesa Luz a jugar a algo que ella no quería y le hacía sentir mal. El Mago inmediatamente mandó llamar al dragón, le prohibió molestar a La princesa Luz, lo envió a vivir en la cueva lejana, profunda y solitaria para que ya no le hiciera daño a nadie. Después el gran Mago le dijo a la princesa Luz: “Si alguien te pide hacer algo que te hace sentir mal, di no y cuéntaselo a alguien de confianza como a tus padres, abuelos, profesores o amigos”. La princesa Luz le hizo caso al gran Mago y nunca más le volvieron a hacer daño o le hicieron sentirse mal.

Tessie Torres

Anexo 12. Cuento: “Las flores en la escuela”.

Personajes:

- Profesora Rosita
- Flor Amarillita
- Flor Azulita
- Flor Moradita
- Flor Rojita
- Flor Verdecita

1. Florilandia es un jardín muy grande y hermoso en el cual viven muchas flores y árboles. También hay un cole en el que trabaja la profesora Rosita, que es una flor muy buena y cariñosa. Todos los días al amanecer la profesora Rosita se levanta muy temprano para ir a la escuela, limpia el césped, ordena los rincones y prepara lo necesario para las actividades. Ella está muy contenta y orgullosa del grupo de flores que está en su clase.
2. Cierta día antes de que las flores regresaran a su casa, la profesora Rosita les aconsejó que no salieran ni abrieran sus pétalos de noche, porque pasaría una nube negra llena de contaminación que podría infectarlas y hacerles daño.
3. Azulita era muy desobediente y no creía lo que la profesora Rosita le había dicho, fue a buscar a Verdecita que era muy egoísta, traviesa e inquieta y la convenció de salir en la noche para ver a la nube negra.
4. De pronto vieron que pasaba Moradita que era muy bonita y presumida, iba corriendo a su casa porque se le había hecho tarde y tenía miedo de que la nube negra le hiciera daño, pudiera dañar sus pétalos y verse fea. Azulita y Verdecita le hablaron a Moradita y la convencieron de que esperara con ellos a que llegara la noche para

ver a la nube negra, ya que no creían que les hiciera daño y convencieron a Moradita de que la nube negra podría hacerla más hermosa.

5. Las tres flores estaban conversando con los pétalos bien abiertos cuando vieron que la nube negra se aproximaba hacia ellas, sus pétalos se mancharon de polvo negro, sentían picor, empezaron a toser, estornudar y no podían respirar. Muy preocupadas corrieron a bañarse a un río cercano y una vez ya limpias, acordaron no contarle a nadie lo sucedido.
6. Al día siguiente la profesora Rosita recibió a todas las flores con mucho cariño sin saber lo que había ocurrido. Al preguntarles a todas las flores que si le habían hecho caso de no salir cuando estaba la nube negra todas respondieron que sí.
7. Cuando los pájaros cantaron las flores salieron al recreo, Amarillita era muy cariñosa y se acercó a Moradita para preguntarle si estaba enferma, debido a que algunos de sus pétalos estaban secos y marchitos, Moradita se enojó mucho y le dijo: “eres una envidiosa porque yo estoy muy bonita le dijo y Amarillita tú estas muy fea”, al escuchar sus palabras Amarillita se puso triste y comenzó a llorar.
8. Rojita era muy buena y comprensiva, se dio cuenta de lo sucedido y abrazó a Amarillita, le dijo que no era verdad lo que le había dicho Moradita, que ella también era una flor muy bonita y todas las flores la querían mucho. Rojita convenció a Amarillita de ir con la profesora Rosita a contarle lo sucedido. La profesora Rosita le habló a Moradita y le dijo que fuera junto con Amarillita al árbol de la reflexión para que pensaran en lo que había sucedido, se tranquilizaran y juntas encontrarían una solución. Pero que si necesitaban su ayuda le hablaran y ella iría inmediatamente.
9. El árbol de la reflexión preguntó: ¿Amarillita qué ha pasado? Amarillita le dijo que ella estaba preocupada por Moradita porque

tenía los pétalos secos y marchitados, y pensaba que estaba enferma.

10.Después el árbol de la reflexión preguntó: ¿Moradita qué ha pasado? Moradita contestó: “yo estaba muy preocupada porque ayer salí cuando estaba la nube negra, me cayó contaminación en mis pétalos, me empecé a sentir mal y no quería decirle a la profesora que estaba enferma por temor a que me castigara. En eso Amarillita llegó y dijo que estaban secos y marchitos mis pétalos, y yo creí que me estaba diciendo que me veía fea”.

11.El árbol de la reflexión dijo: “ahora que las dos conocen lo que realmente pasó, ¿Cómo pueden solucionar este problema?”. Moradita dijo: “creo que fue mi culpa porque estaba nerviosa y preocupada, lo que me hizo decirle a Amarillita que estaba fea, pero eso no es verdad. Yo siempre he pensado que Amarillita está muy bonita”. Y le pidió disculpas a Amarillita.

12. Amarillita se puso muy contenta, le dijo a Moradita que la perdonaba y que no se preocupara por lo que pasó con la nube negra, ya que ella la iba a acompañar a decirle a la profesora Rosita que ya habían solucionado su problema y lo que había ocurrido con la nube negra. En el camino las Flores se encontraron a Verdecita y a Azulita, las cuales acordaron ir juntas para decirle a la profesora de que habían visto a la nube negra.

13.Las Flores llegaron con la profesora Rosita, le contaron lo sucedido y la profesora Rosita se puso muy contenta porque habían aprendido a solucionar sus problemas. Después le dijo a Moradita, a Azulita y a Verdecita que no iba a castigarlas, debido a que ellas se habían dado cuenta que estuvo mal salir a ver a la nube negra y les puso una pomada en sus pétalos. Pronto los pétalos sanaron y todas las flores fueron amigas para siempre.

Tessie Torres

Anexo 13. Cuento: “El medio de transporte perfecto”.

1. Había una vez diferentes medios de transportes que vivían en una isla grande. Todos los días el avión veloz, el barco aventurero, el coche inquieto y el tren burlón competían para ser el medio de transporte perfecto.
2. El avión veloz se la pasaba volando entre las nubes, el barco aventurero navegaba en el mar haciendo piruetas, el coche inquieto recorría todas las calles a gran velocidad y el tren burlón subía y bajaba las montañas burlándose de todos los medios de transporte que dejaba atrás.
3. Todos ellos cuando veían a la bicicleta cariñosa se burlaban de ella sin parar y le decían: “Bicicleta lenta, tú nunca podrás ser el medio de transporte perfecto”. La bicicleta se ponía muy triste al escuchar que algunos medios de transporte se burlaban de ella. Y siempre huía a gran velocidad para no escuchar sus risas, ya que no sabía qué hacer para que esos medios de transporte la dejaran de molestar.
4. Un día la bicicleta cariñosa pensó que con huir nada solucionaba y decidió pedirle ayuda a la nave espacial, debido a que era muy grande por lo que todos los medios de transporte la respetaban. Pronto se dio cuenta que esa tampoco era la solución, ya que mientras la nave espacial estaba cerca nadie la molestaba, pero cuando se iba algunos medios de transporte se volvían a burlar de ella.
5. Pasaron varios días que la bicicleta cariñosa se pasó tratando de encontrar una solución efectiva a su problema, lo primero que hizo fue observar a todos los medios de transporte y pronto se dio cuenta de que ningún medio de transporte era perfecto, ya que no podían pasear por el aire, la tierra y el mar.
6. Al día siguiente la bicicleta continuó observando a los medios de transporte y se dio cuenta de que todos tenían cualidades y también

dificultades. Por lo que se le ocurrió una buena forma de solucionar su problema. Inmediatamente fue a buscar a la nave espacial, le dijo que organizara una competición entre todos los medios de transporte y que el ganador sería el medio de transporte perfecto. Ese día la nave espacial hizo un gran ruido al despegar, lo que hizo que salieran todos los medios de transporte y les dio la noticia: “El día de mañana se llevará a cabo la gran competición para ser el medio de transporte perfecto”.

7. Al amanecer todos los medios de transporte se inscribieron en la competición, el primero fue el avión veloz, después el barco aventurero, continuó el coche inquieto, posteriormente el tren burlón y finalmente la bicicleta cariñosa. Los medios de transporte se quedaron asombrados al ver a la bicicleta cariñosa competir porque creían que no tenía ninguna posibilidad de ganar. Pero todos le aplaudieron por el valor que tenía la bicicleta cariñosa en participar.
8. La nave espacial era la encargada de dirigir la competición, les pidió a los medios de transporte participantes que se pusieran en el aeropuerto y cuando escucharan el ruido de su despegue comenzaría la competición, la cual consistía en ir a la pequeña isla del faro que estaba cruzando el puente de la isla del aeropuerto.
9. La nave espacial despegó y la carrera empezó. El primero en despegar fue el avión veloz que voló rápidamente, pero no pudo aterrizar en la isla del faro porque era muy pequeña.
10. Después salió el barco aventurero, navegó rápidamente pero no pudo llegar a la isla del faro porque para llegar a la isla tenía que atravesar un arco y las olas de agua eran tan grandes que no podía pasar por los arcos sin golpearse.
11. El coche inquieto salió rápidamente, logró cruzar el puente, pero a pocos metros de la meta se quedó sin gasolina.
12. El tren burlón creía que ya había ganado la carrera y se empezó a

reír de todos, especialmente de la bicicleta, pero cual fue su sorpresa que antes de cruzar el puente se dio cuenta de que faltaba un tramo de vía y no podía pasar.

13. La bicicleta era la que iba más atrás, pero finalmente logró cruzar el puente y llegó a la isla del faro. Todos los medios de transporte se avergonzaron de haber perdido y se arrepintieron de haberse burlado de la bicicleta. Entonces la nave espacial dijo: “Bicicleta cariñosa eres la ganadora y por lo tanto el medio de transporte perfecto”. La bicicleta contestó: “Yo solo he ganado esta carrera, pero no soy el medio de transporte perfecto, es más, no existe ningún medio de transporte perfecto. Todos podemos hacer algunas cosas mejor que los demás, pero también tenemos dificultades”.

14. La nave espacial dijo que la bicicleta había ganado porque había logrado vencer los obstáculos que se le presentaron en la competición. Y les dijo a los medios de transporte que perdieron la competición: “No debemos burlarnos de los demás porque todos tenemos cualidades y también dificultades, por eso todos debemos ayudarnos unos a otros”. Desde ese día todos los medios de transporte se respetaron y vivieron muy felices.

Tessie Torres

Anexo 14. Diálogo: “El señor No”.

Presentar al grupo un cartel con la imagen del señor No.

Cuando el señor No dice que no, es que no. Por ejemplo: un niño, en un momento determinado no quiere jugar (porque no tiene ganas, porque le da vergüenza, porque no le gusta el juego...) y simplemente dice no, una niña no quiere dejar el rotulador (porque no ha terminado de pintar) y dice no, la maestra dice que está mal hecha la fila y dice no, a un niño le molestan y dice No. Ha de quedar claro que el señor No quiere decir que hemos de

detener la acción que molesta a los demás.

Hecha esta introducción se cuelga el cartel en un lugar visible de la clase y se pide a los estudiantes que expresen situaciones en que han hecho servir al señor No y también cuando lo han utilizado otras personas.

Preguntar: ¿Cómo podemos decir que No?, ¿Cuándo hay que decir No?, ¿Siempre podemos decir No?, ¿Aceptamos que nos digan No?, ¿Qué ocurre cuando alguien siempre dice No?...

(Boqué et al., 2005, p. 63)

Anexo 15. Cuento: “El mundo de Tana”.

1. Tana es un hermoso planeta en el que hay lagos que cambian de color. Cuando las personas están alegres se vuelven azules, pero cuando están tristes se vuelven grises. Hay árboles gigantes. Crecen cuando también lo hace el niño o la niña que los cuida. Los hombres y las mujeres de Tana son muy parecidos a los de la tierra, pero tienen una diferencia: sus dedos están juntos.
2. Un día nacieron unos niños con un extraño defecto: tenían las manos partidas. Los médicos de Tana llamaron “dedos” a los cinco trocitos en que se dividían sus manos e inventaron el nombre de “Tanadedi” para llamar a estos niños. Tani nació con dedos. Al principio sus padres se preocuparon porque era diferente, pero en seguida fueron descubriendo que Tani era feliz y aprendía con rapidez. Tuvieron que buscar para él algunos objetos especiales, como un extraño recipiente llamado “vaso” que utilizaba para beber.

Tani: “¿Me das mi vaso para beber agua?”.

Tani bebe con el vaso mientras sus padres con guantes beben de sus manos.

3. Cuando Tani comenzó a ir al colegio sus profesores le prestaban una atención especial. Ya que no podía utilizar el aparato de escritura

que usaban los otros niños en el colegio porque no tenía la fuerza suficiente para sujetarlo. Un día la profesora inventó para él un extraño utensilio: un tubo fino y lleno de tinta al que llamó bolígrafo. Con él Tani podía escribir con rapidez.

4. En el recreo Tani se quedaba sólo muchas veces. El juego preferido para los otros niños era muy difícil para él. Los niños pasaban casi todo el tiempo subidos en los árboles colgados de sus manos. Cuando Tani se quedaba sólo mientras los otros niños estaban jugando, Tani solía ponerse triste. Se sentía distinto de los demás. Le molestaba tener las manos partidas, necesitar vasos para beber y bolígrafos para escribir, pero lo que más le molestaba era no poder colgarse de los árboles como hacían los otros niños, en especial Dendo.
5. Un día Tani vio en el banco, situado al otro extremo del jardín, a Duno, un niño que acababa de llegar al colegio. Tani se dirigió hacia Duno y se sentó junto a él.

Tani: "Hola Duno"

Duno: "Hola Tani"

Tani: "¿No quieres jugar?"

Duno: "Me gustaría pero no puedo".

Tani: "Pero si tú no tienes dedos, ¿Porqué no puedes?"

Duno: "Tuve un accidente cuando era pequeño y no puedo mover este brazo. ¿Y a ti que te pasa?"

Tani: "Me canso mucho ... A veces lo intento, pero cuando me canso me da mucha rabia y me enfado".

Al hablar Tani con Duno se dio cuenta de que no era el único con dificultades para colgarse de los árboles. Y aprendió que al contar sus problemas se sentía mucho mejor.

6. Un día la profesora pidió que trabajaran por equipos para escribir un

cuento y después representarlo. Tani y Dendo estaban en el mismo equipo, junto con Adenia y Bonia. Tani pensó que no merecía esforzarse porque Dendo escribiría el mejor cuento. El cuento de Denia era fantástico. Mientras que el de Dendo era algo aburrido. Entre todos decidieron que el papel del protagonista tenía que ser para Tani. Eso sí, Dendo resultó ser un acróbata extraordinario. Y la representación fue un gran éxito.

7. Al salir al recreo Dendo, Adenia y Bonia dijeron: “hemos inventado un juego para el que no importa tener o no tener las manos partidas”.

Profesora: “Han descubierto algo muy importante que vamos a escribir en un gran cartel:

Todos iguales, todos diferentes. Todos tenemos algunas dificultades y todos tenemos también algunas cualidades”.

María José Díaz-Aguado

Anexo 16. Cuento: “La tortuguita”.

Una tortuga de seis años de edad comenzó a ir al colegio y se le hacía muy pesado todo lo relacionado con la escuela, pues había muchas cosas que la encolerizaban y le hacían gritar y patear, y luego se sentía muy mal por haberse comportado de esa manera. Sólo quería correr y jugar o pintar en su cuaderno de dibujo con lápices de colores. Nunca quería colaborar con los demás. No le gustaba recordar que no debía pegarse con los demás. Cada día cuando iba hacia la escuela se decía a sí misma que iba a intentar no tener jaleos ese día. Sin embargo, siempre enfurecía a alguno y se peleaba con él, o rompía en pedazos todos sus papeles. Luego siempre se sentía muy mal.

Un día se encontró con una tortuga de doscientos años que quería ayudarla y le dijo: “Voy a contratarte un secreto. ¿No comprendes que tú llevas sobre ti la respuesta a tus problemas?” – Tortuguita no sabía de lo que le estaba hablando-. “¡Tú caparazón! Para eso tienes una coraza. Puedes esconderte

en su interior siempre que te sientas colérica. Cuando te encuentres en el interior de tu concha dispondrás de un tiempo de reposo y pensarás qué debes hacer. Así pues, la próxima vez que te irrites métete inmediatamente en tu caparazón”.

Tortuguita aplicó el método al día siguiente en que algo le salió mal en la escuela, ya iba a perder el control cuando recordó lo que le había dicho la tortuga vieja. Encogió sus brazos, piernas y cabeza, y los apretó contra su cuerpo permaneciendo quieta hasta que supo lo que necesitaba hacer. Fue delicioso para ella encontrarse tan cauta y confortable dentro de su concha, donde nadie podía importunarla. Cuando salió fuera encontró a su maestra que le miraba sonriente y le decía que estaba orgullosa de ella. Tortuguita siguió aplicando la técnica durante todo el curso y acabó sacando muy buenas notas (calificaciones). Todos le admiraban y se preguntaban maravillados cual sería su secreto mágico.

Nota: La razón fundamental de la relajación se expone a los estudiantes mediante una continuación del cuento donde Tortuguita se va a buscar a la Tortuga sabia porque siente que “en su estómago queda todavía un sentimiento de rabia” a pesar de que usa apropiadamente la respuesta de la tortuga. Entonces se les enseña el procedimiento de relajación.

(Serrano, 2006, p. 121-122)

Anexo 17. Cuento: “Una semana de confusión en la selva”.

Personajes:

- Mono
- León
- Tigre
- Pantera Negra
- Colibrí
- Tucán
- Pavo real

- Guacamaya
- Loro
- Hormigas
- La Madre naturaleza

1. Había una vez una selva fantástica donde vivían diversas especies de animales y últimamente cuando se encontraban unos a otros había confrontaciones y peleas. Al enterarse de esta situación la Madre naturaleza decidió observar lo que estaba ocurriendo y en una semana descubrió lo siguiente: el lunes al amanecer, los primeros rayos de luz despertaron a Colibrí, un pájaro pequeño con un pico largo y plumas de colores. Colibrí salió de su nido en busca de alimento y se detuvo a comer en un árbol de plátanos, estaba tan contento disfrutando de su comida cuando escuchó un rugido muy fuerte de león que lo asustó y se resbaló por el suelo. Inmediatamente después escuchó unos sonidos como si se tratarán de risas burlonas que provenían de Loro y Guacamaya, lo cual hizo que se enfadara más y regresara a su nido. Loro y Guacamaya en realidad le preguntaron a Colibrí si se había hecho daño, pero se fue tan rápido y enojado que no entendió lo que le decían.

2. El martes a medio día Pavo real salió a pasear, sintió la brisa de la cascada y abrió su plumaje para refrescarse; en eso un grupo de hormigas se andaban escondiendo del Oso Hormiguero porque sabían que tenía hambre y tenían miedo de que se las comieran. De pronto vieron un árbol frondoso y colorido que decidieron esconderse en él, escarbar para introducirse en el tronco y así salvar su vida. Sin embargo, no observaron que el árbol en el que estaban ocultándose en realidad era Pavo Real que estaba abanicando su plumaje y al sentir que las hormigas le estaban picando, comenzó a gritar agitándose y las hormigas se cayeron al río que casi se ahogan, sino es porque el León se estaba bañando, al escuchar las voces de angustia fue a rescatar a las hormigas y ellas le contaron lo sucedido.

3. El miércoles en la tarde el León salió a buscar al Oso Hormiguero para reclamarle lo sucedido y decirle que ya no comiera más hormigas, había

otras maneras de nutrirse, pero Oso Hormiguero no creía lo que le estaba diciendo, lo que generó una gran discusión, incluso llegaron a arañarse y morderse. En eso Mono pasaba por allí y al ver a los dos animales, pensó que estaban jugando y comenzó a imitarlos haciendo los mismos sonidos y movimientos, riéndose al mismo tiempo, lo que fomentó que León y Oso hormiguero se enfurecieran más y lo persiguieron para atacarlo. El Mono al ver que lo querían atacar comenzó a correr y a treparse por los árboles hasta que se escondió en un sitio seguro para que no le hicieran daño.

4. El jueves en la noche después de cenar, el Jaguar salió a dar un paseo a la luz de la luna y en el camino se encontró a Colibrí caminando hacia su nido con el ala escayolada (enyesada), le preguntó el motivo de su accidente; él le contestó que el lunes el León, el Tucán y la Guacamaya se pusieron de acuerdo para hacerle una broma que consistía en asustarlo, por lo cual se cayó y se rompió el ala. El Jaguar dijo que no se podía divertir ante los sufrimientos de los demás que iba a hablar con ellos para que no volviera a suceder lo mismo y lo respetaran. Inmediatamente después, el Jaguar se fue corriendo por toda la selva para buscar a el León, el Tucán y la Guacamaya iba tan rápido y desesperado por encontrarlos que con la oscuridad no vio que Pantera Negra estaba durmiendo debajo de un árbol enorme y pasó por encima de él imaginando que pisaba un tronco. Lo que despertó a la Pantera negra y al sentir el dolor observó las heridas que el Jaguar le había provocado con sus garras. La Pantera Negra se levantó velozmente, persiguió al Jaguar hasta que lo alcanzó cerca de la cascada y lo comenzó a morder, el Jaguar no sabía lo que pasaba y respondió la agresión, se hicieron tanto daño que el León escuchó los rugidos y los separó para que ya no se pelearan. El Jaguar no podía creer que el León lo ayudaría, debido a que había asustado al colibrí. Pero estaba tan agotado que no tenía fuerzas para preguntárselo.

5. El viernes por la mañana el Pavo Real salió a buscar a el Colibrí para ir a jugar y se encontró con las hormigas, el oso hormiguero y la pantera negra. Por lo que hablaron de lo sucedido con el resto de animales. En la selva se percibía un ambiente lleno de violencia, ya que se observaba el rencor que

mostraban los animales al mirarse unos a otros, las ganas de vengarse y hacer daño. Solamente esperaban la mínima provocación para agredir a los que consideraban sus enemigos.

6. El sábado por la tarde cerca de la playa estaban Loro, Guacamaya y León comentando que los demás animales estaban muy indiferentes, debido a que no querían hablarles, ni jugar con ellos. En eso llegan las hormigas, el mono y el Jaguar muy tristes y a la vez enojados, mencionaron que no sabían lo que pasaba con los animales de la selva, ya que estaban muy agresivos con ellos y no entendían que pasaba. Decían que tenían que buscar una solución porque así no se podía vivir.

7. El Domingo por la mañana la selva estaba oscura los animales se asustaron al ver que el sol no había salido, decidieron ir a la cascada y pedirle ayuda a la madre naturaleza. De pronto los pájaros comenzaron a cantar y de la cascada comenzó a aparecer la madre naturaleza, todos los animales le preguntaron por qué no había salido el sol, ella les respondió que todos los animales estaban discutiendo y viviendo en la oscuridad de la violencia, debido a que no le hablaban a los demás, se golpeaban y no querían hablar para solucionar los problemas. Entonces le pidió a Colibrí, León, Guacamaya y Tucán que pasaran para que explicaran lo que había sucedido el lunes al amanecer. Les pidió que escucharan con atención lo que decían los demás sin interrumpirse.

8. El primero en hablar fue el Colibrí mencionó que él estaba comiendo un plátano cuando el León, la Guacamaya y el Tucán le hicieron una broma que consistía en asustarlo y burlarse de él, le habían provocado una caída y se había quebrado el ala. Todos los animales se quedaron mirando a éstos animales pensando en la mala acción que habían hecho. En eso la Madre Naturaleza les dijo que antes de hacerse malas ideas de los animales implicados tenían que darles a todos la oportunidad de escuchar su explicación ante lo sucedido. Los animales dijeron que ellos no habían querido hacerle una broma a nadie. El León mencionó que el lunes había hecho un rugido porque estaba buscando a Leopardo y las Guacamayas expresaron que ellas no se habían reído del Colibrí sino que le habían

preguntado si se había hecho daño. Entonces Colibrí les pidió disculpas por el malentendido a los animales.

9. Después el Pavo Real mencionó que estaba abanicando su plumaje cerca de la cascada cuando las hormigas le picaron para hacerle daño. A lo que ellas respondieron: “el martes estábamos buscando de comer cuando vimos que andaba el oso hormiguero y nos quería comer, por eso subimos a un árbol y queríamos escondernos dentro de él, pero no sabíamos que el árbol era el Pavo Real hasta que se movió y nos caímos al agua que casi nos ahogamos hasta que nos rescató el León”. El pavo Real se sintió muy avergonzado por haber pensado mal de las hormigas y les dijo que lo perdonarán por lo sucedido.

10. Posteriormente el Mono comentó que el León y el Oso hormiguero no habían querido jugar con él y hasta le pegaron. En eso León y oso hormiguero dijeron que ellos estaban peleando por lo que había pasado con las hormigas y que ellos pensaron que el Mono los estaba imitando para burlase de ellos. Por lo que unos a otros se pidieron disculpas y volvieron a ser amigos.

11. Por último la Pantera Negra dijo que el jueves estaba durmiendo y el Jaguar lo rasguñó. El jaguar se defendió mencionando que las cosas no habían sido así, que él estaba buscando al Oso Hormiguero para que ya no molestara más a las hormigas y como era de noche, iba corriendo no vio a la Pantera negra y sin querer pasó encima de ella. Ellos también solucionaron sus problemas y se abrazaron.

12. Una vez que todos los animales aclararon los malos entendidos la Madre Naturaleza expresó lo siguiente: “Si tenemos un problema hay que solucionarlo sin violencia debido a que la violencia genera más violencia. El hablar es la mejor forma para solucionar los problemas ya que recuperamos a nuestros amigos. Y el tener un amigo es como tener un hermano”. Todos los animales estuvieron de acuerdo con lo que dijo la Madre naturaleza y prometieron que cuando tuvieran un problema con alguien lo iban a solucionar hablando para escuchar sus motivos y si no podían llegar a un

acuerdo, iban a pedir ayuda.

Tessie Torres

Anexo 18. Cuento: “El arbolito frutal”.

Personajes:

- Arbolito frutal.
- Limoncito.
- Naranjita.
- Platanito
- Manzanita

1. Había una vez un huerto muy grande y hermoso donde sólo había un enorme árbol. Este árbol era muy especial y diferente, ya que en sus ramas crecían diferentes frutos: limones, naranjas, plátanos y manzanas.
2. Cierta día amaneció muy soleado, el árbol y todas las frutas sintieron demasiado calor y empezaron a sudar mucho. Naranjita era una fruta muy dulce, buena y calurosa, ese día empezó a sudar mucho y de su cuerpo salieron gotas de zumo que le cayeron a limoncito.
3. Limoncito en cambio era muy amargo, friolero y muy delicado, se quejaba por todo. Cuando limoncito sintió que las gotas de zumo de Naranjita entraron en su cuerpo se enfadó mucho y dijo: “Naranja tonta, otra vez has estropeado mi zumo, nadie me va a querer porque yo debo ser amargo y tú has endulzado my zumo”.
4. Al escuchar Naranjita las palabras de Limoncito se puso muy triste y comenzó a llorar, derramando lágrimas de zumo dulce sobre Limoncito. Limoncito estaba empapado de zumo dulce y le dijo a la Naranjita: “Que bruta eres, te he dicho que no me molestes, tú todo

lo estropeas y me llenas de tu zumo dulce y horrible”.

5. Limoncito se sintió avergonzado por haber tratado mal a Naranjita pero pensaba que Naranjita quería estropear su zumo y le debía una disculpa. En cambio Naranjita sabía que no había manchado intencionalmente a Limoncito, le iba pedir disculpas cuando Limoncito la insultó diciéndole tonta y bruta. Por lo que Naranjita se puso triste y no le pidió disculpas a Limoncito, ella pensaba que él era el que tenía que disculparse.
6. Manzanita y Platanito que había observado todo, le dijeron a Naranjita que ya no llorara más, su zumo era muy delicioso y le dijeron a Limoncito que también su zumo era muy rico. Pero los dos habían actuado mal y que así no se solucionaban los conflictos. Les aconsejaron pedirle ayuda al Arbolito frutal, debido a que un día ellos tuvieron un problema muy difícil y el Arbolito frutal les ayudo a solucionarlo.
7. El Arbolito Frutal estaba dormido y se despertó cuando escuchó a Limoncito y a Naranjita decir: “Arbolito frutal necesitamos tu ayuda”. Rápidamente contestó: “Con mucho gusto les ayudaré. Pero para ayudarles tienen que prometerme que van a cumplir cinco cosas”:

- Primero, hablar por turnos.
- Segundo, escuchar sin interrumpir.
- Tercero, hablar tranquilos y con respeto.
- Cuarto, buscar una solución buena para los dos.
- Y Quinto, Pedirse disculpas y darse un abrazo.

Limoncito y Naranjita se miraron, y prometieron cumplir las condiciones del Arbolito frutal.

8. El Arbolito frutal se dio cuenta que Naranjita había llorado y le preguntó: ¿Para ti qué ha pasado Naranjita? Naranjita contestó: Yo

soy muy calurosa y hacía tanta calor que empecé a sudar zumo dulce y sin querer manché a Limoncito. En eso interrumpió Limoncito: No es cierto, eso no es verdad. Entonces el Arbolito frutal dice: Limoncito acuérdate que prometiste no gritar, escuchar y respetar. Limoncito se sintió avergonzado y pidió disculpas. El Arbolito frutal le pidió a Naranjita que continuara: Yo le iba a pedir disculpas a Limoncito por haberlo manchado sin querer, pero él me insultó diciéndome tonta y bruta, me puse triste y pensé que Limoncito me debía una disculpa.

9. Al escuchar Limoncito se dio cuenta de que las cosas no habían sido como él había pensado. Entonces el Arbolito Frutal le dijo: Limoncito es tu turno para hablar, ahora explica para ti que ha ocurrido, Limoncito dijo: “Yo había pensado que Naranjita quería estropear mi zumo amargo y por eso me manchaba para endulzarlo, por lo que me enfadé mucho e insulté a Naranjita; pero cuando la vi llorando me arrepentí de haberla insultado”.
10. El Arbolito Frutal dijo: “Ahora que los dos conocen lo que realmente pasó deben proponer soluciones”. Naranjita dijo que la solución era decirle al sol que no calentara más, pero Limoncito dijo que esa no era buena idea porque todas las frutas necesitaban al sol para vivir y crecer. El Arbolito frutal estuvo de acuerdo y les dijo que tenían que pensar en una buena solución para las dos y si era posible para todas las frutas, porque si hacía más calor todas las frutas podrían sudar mucho y manchar a las demás con su zumo, lo que cambiaría el sabor de las frutas. Limoncito y Naranjita estuvieron pensando un rato. De pronto Limoncito dice: “La mejor solución es que cada fruta tenga su propio árbol.” Y Naranjita dice: “El huerto es muy grande y cada fruta puede sembrar sus semillas en la tierra y no en la rama del Arbolito frutal”.
11. Arbolito frutal dijo: “Han encontrado una muy buena solución para todos”. Limoncito y Naranjita se abrazaron, se pidieron disculpas y se

pusieron muy contentos de haber solucionado su problema. Manzanita y Platanito estaban muy agradecidos con el Arbolito frutal, especialmente con Naranjita y con Limoncito por que habían logrado resolver un problema muy difícil que sucedía todos los días y que las demás frutas no habían podido solucionar.

12.Desde ese día el Arbolito frutal se convirtió en el árbol de Limones y ya no estaba sólo en el huerto, ya que a su alrededor vivían muchos árboles de diferentes frutos. De esta manera el sudor de las frutas ya no dañaba el sabor de las demás frutas y los árboles frutales estaban lo suficientemente cerca para poder hablar unas con otras y vivir muy felices para siempre.

Tessie Torres